

***"Jos must ei voi tulla nainen tai mies, niin mitä musta voi sit tulla?"***  
**Diskursiivinen tutkimus muunsukupuolisten koulukokemuksista**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Yleinen ja aikuiskasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Joulukuu 2019  
Henrietta Pihlaja

Ohjaaja: Janne Varjo



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Henrietta Pihlaja		
Työn nimi - Arbetets titel "Jos must ei voi tulla nainen tai mies, niin mitä musta voi sit tulla?" – Diskursiivinen tutkimus muunsukupuolisten koulukokemuksista		
Title "If I can't be a woman or a man, then what can I be?" – A Discursive Study on the School Experiences of Non-binary Transgender People		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Janne Varjo	Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 113s. + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tutkimuksessa tarkastellaan muunsukupuolisten koulukokemuksia. Tavoitteena on tuottaa tietoa, kuinka sukupuolen moninaisuus on huomioitu 1994 ja 2004 laadittujen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden voimassaoloaikana, ja sen myötä päätellä kuinka sitä huomioidaan nykyajan kouluissa. Analyysissä tarkasteltiin, kuinka haastateltavat loivat omaa subjektiviteettiaan kertomuksissa, sekä millaisia piilo-opetussuunnitelman (sukupuolinormatiivisia) muotoja tulee kertomuksissa ilmi. Saadun tutkimustiedon avulla koulua voi kehittää entistä sukupuolitietoisemmaksi ja -sensitiivisemmäksi instituutioksi.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys avaa sukupuolen moninaisuuden ja muunsukupuolisuuden käsitteitä, ja sukupuolinormien hallitsevaa olemusta. Teoriapohjassa avataan myös 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita aiheeseen liittyvin osin, virallisten säädösten selventämiseksi. Virallisten säädösten myötä tuodaan esille piilo-opetussuunnitelman käsite koulun piiloisen vallan muotona. Sekä piilo-opetussuunnitelmissa, sukupuolinormeissa että haastattelujen analyysissä olennaisesti tarkasteltavina ja hallitsevina asioina ilmenevät diskurssit, diskursiiviset käytännöt ja subjektiviteetit, sekä niiden kietoutuminen toisiinsa – nämä antavat viimeisen palasen teoreettiseen viitekehykseen.</p> <p>Tutkimus toteutettiin haastattelemalla seitsemää aikuista muunsukupuolista, jotka ovat käyneet peruskoulunsa 1994 ja 2004 laadittujen perusopetussuunnitelman perusteiden voimassaoloaikana. Haastattelut tehtiin elämäntarinallis-kertomuksellista haastattelumenetelmää mukaillen. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä diskurssianalyysillä, feministisistä lähtökohdista kriittisesti tuloksia tulkiten.</p> <p>Analyysissä nousi kolme hallitsevaa diskurssia: ulkopuolisuus, sukupuolinormatiivinen koulu, ja normeihin asettumaton sukupuolisuus. Näiden kautta tutkimustuloksiksi osoittautui kuusi vahvaa subjektiviteettiasemaa: ulkopuolinen ja erilainen, vääränlainen nainen tai mies, olematon, sukupuoleton tai feminiinismaskuliininen, normeja vastaan taistelija ja uhri. Piilo-opetussuunnitelman (sukupuolinormatiivinen) läsnäolo ilmeni etenkin haastateltavien kertoessa koulun tarjoamasta tuesta ja turvallisuudesta, opetuksesta ja ohjauksesta, oppilaille suunnatuissa vastuissa ja velvoitteissa, sekä koulun tilallisissa käytännöissä.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että muunsukupuoliset joutuvat muodostamaan kuvaa itsestään pitkälti ilman valmiita diskursseja, joutuen joko sorron kohteeksi tai sitä vastaan taistelijaksi. Piilo-opetussuunnitelman vaikutus koulussa oli tulosten perusteella vahva sekä erittäin sukupuolinormatiivinen. Näin ollen koulumailman käytännöt ovat hyvin suuressa ristiriidassa voimassa olleiden perusopetussuunnitelman perusteiden kanssa. Tästä voi päätellä, etteivät asiat ole kenties paljoakaan paremmin nykyajan kouluissa opetussuunnitelmauudistuksista huolimatta. Sukupuolitietoisuutta ja -sensitiivisyyttä pitää siis vastaisuudessa lisätä, ja tarjota opetushenkilökunnalle apua ja tukea sukupuoleltaan erilaisten oppilaiden huomioimiseksi.</p>		
Avainsanat - Nyckelord muunsukupuolisuus, sukupuolen moninaisuus, sukupuolinormit, piilo-opetussuunnitelma, subjektiviteetti, diskurssit		
Keywords Non-binary, transgender, gender variation, gender norms, hidden curriculum, subjectivity, discourses		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Henrietta Pihlaja		
Työn nimi - Arbetets titel "Jos must ei voi tulla nainen tai mies, niin mitä musta voi sit tulla?" – Diskursiivinen tutkimus muunsukupuolisten koulukokemuksista		
Title "If I can't be a woman or a man, then what can I be?" – A Discursive Study on the School Experiences of Non-binary Transgender People		
Oppiaine - Läroämne - Subject General and Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Janne Varjo	Aika - Datum - Month and year December 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 113 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>This research is focused on the schooling experiences of non-binary transgender people. The aim of the study is to produce information on how gender variation has been taken into consideration while the 1994 and 2004 reforms of the Finnish national core curriculums for basic education were in effect. Based on these data, the aim is to speculate how gender variation is considered in schools today. The analysis was focused on how interviewees created subjectivity in their narratives and how (gender normative forms of) the hidden curriculum appears in these narratives. The results can be used to help develop the school institution into a more sensitive direction, and to be aware of different genders and the dynamics between them.</p> <p>The theoretical base examines the concepts of non-binary transgender and gender variation. Secondly it provides an overview of the power of gender norms. Thirdly the theoretical base introduces some of the relevant topics of the Finnish national core curriculums for basic education established in the years 1994 and 2004. It then offers some information on the invisible power of the hidden curriculum. The final section of the theoretical base addresses discourses, discursive practices and subjectivities, which are essential in the analysis of gender norms, the hidden curriculum and the interviews.</p> <p>The research was conducted by interviewing seven non-binary transgender adults. They had attended basic education while the 1994 and/or 2004 Finnish national core curriculums were in effect. The interviews were conducted using an adaptation of the autobiographical narrative interview method. The data were analyzed with a data-based discourse analysis. The results were construed using a critical feminist perspective.</p> <p>The analysis produced three hegemonic discourses: outsider, gender normative school, and non-normative gender. Based on these discourses, the results showed six strong subjectivity positions: an outsider and different, an illegitimate woman or a man, nonexistent, agender or feminine-masculine, an agonist against norms, and a victim. The presence of the (gender normative) hidden curriculum occurred especially when the interviewees spoke about the support and safety of school, school control and teaching/learning situations, students' responsibilities, and school environmental issues.</p> <p>The findings of this research indicate that non-binary transgender people must form a self-image mostly without any existing discourses. They become positioned as oppressed or as agonists against oppression. The control of the hidden curriculum was proved strong and very gender normative. Based on that, there is a major paradox between actual school policies and the national core curriculums. The findings would imply that the situation may not be any better nowadays despite the core curriculum reforms. The knowledge of gender variations and gender sensitivity must increase in the future. It is also necessary to offer teachers support and information on how they should meet and treat students of any gender.</p>		
Avainsanat - Nyckelord muunsukupuolisuus, sukupuolen moninaisuus, sukupuolienormit, piilo-opetussuunnitelma, subjektiviteetti, diskurssit		
Keywords Non-binary, transgender, gender variation, gender norms, hidden curriculum, subjectivity, discourses		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

1 JOHDANTO .....	1
2 KOHTI SUKUPUOLITIE TOISUUTTA – ANALYYSIKEHYKSEN TEOREETTINEN TAUSTA .....	4
2.1 Sukupuolen moninaisuus ja muunsukupuolisuus .....	5
2.2 Sukupuolinormit .....	7
2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	9
2.3.1 Yksilöllisen ja yhteisöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen.....	10
2.3.2 Kriittisyyteen ja avoimuuteen kannustaminen .....	11
2.3.3 Sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus .....	13
2.4 Piilo-opetussuunnitelma.....	15
2.5 Diskursseista subjektiviteetteihin .....	18
2.5.1 Diskurssit .....	18
2.5.2 Diskursiiviset käytännöt.....	21
2.5.3 Subjektiviteetit .....	22
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	27
4.1 Tutkimusjoukkona muunsukupuoliset .....	27
4.2 Elämäntarinallis-kertomuksellinen haastattelumuoto .....	27
4.3 Aineistonkeruu .....	29
4.3.1 Ennakkovalmistelut .....	29
4.3.2 Haastatteluiden toteutus.....	30
4.4 Analyysi .....	33
4.4.1 Diskurssianalyysi menetelmänä .....	33
4.4.2 Analyysin toteutus käytännössä .....	35
5 MUUNSU KUPUOLISENA TYTTÖJEN JA POIKIEN KOULUSSA – KOLME NOUSSUTTA DISKURSSIA JA OLEMISEN MAHDOLLISUUDET .....	36
5.1 Ulkopuolisuus .....	37
5.1.1 Erilaisuus ulkopuolisuuden aiheuttajana .....	37
5.1.2 Sosiaalisen kontekstin vaihto ulkopuolisuuden lieventäjänä .....	39
5.1.3 Normatiivinen sukupuoli oletus syynä ulkopuolisuuteen .....	40
5.1.4 Koulun kyvyttömyys puuttua kiusaamiseen .....	43
5.2 Sukupuolinormatiivinen koulu .....	47
5.2.1 Kasvattaminen ”oikeanlaisiksi” tytöiksi ja pojiksi .....	47
5.2.2 Muunsukupuolisuuden hiljentäminen .....	52
5.2.3 Normista poikkeavuus suoran siron kohteena.....	55
5.2.4 Sukupuolittaminen jatko-opinnoissa .....	58

5.2.5 Sukupuolittunut väkivalta .....	59
5.2.6 Sukupuolen moninaisuuden positiivinen kohtaaminen .....	62
5.3 Normeihin asettumaton sukupuoliisuus .....	64
5.3.1 Kyvyttömyys olla oma itsensä.....	64
5.3.2 Sukupuolen kokemus ilman sopivia sanoja .....	68
5.3.3 Itseilmaisun vapautuminen .....	71
5.3.4 Roolimallien ja esikuvien merkitys .....	72
5.3.5 Sukupuolikokemusta vastaavien sanojen löytyminen .....	75
5.3.6 Sukupuolikokemus muutoksessa .....	77
6 SUKUPUOLINORMIEN UHRI VAI NIITÄ VASTAAN TAISTELIJA? – TUTKIMUSTULOKSET PÄHKINÄNKUORESSA.....	79
6.1 Subjektiviteetit.....	79
6.1.1 Ulkopuolinen ja erilainen .....	80
6.1.2 Vääränlainen nainen tai mies .....	80
6.1.3 Olematon .....	81
6.1.4 Sukupuoleton tai feminiinismaskuliininen .....	82
6.1.5 Normeja vastaan taistelija .....	82
6.1.6 Uhri.....	82
6.2 Piilo-opetussuunnitelman ja sukupuolinormien ilmeneminen.....	83
6.2.1 Tuessa ja turvallisuudessa .....	83
6.2.2 Opetuksessa ja ohjauksessa .....	84
6.2.3 Vastuissa ja velvoitteissa.....	85
6.2.4 Tilallisissa käytännöissä.....	86
7 LUOTETTAVUUS.....	87
8 POHDINTAA .....	92
8.1 Sortavat sukupuolinormit ja moninaiset subjektiviteetit – tulosten vakuuttavuus ja merkittävyys tutkimuskentällä.....	92
8.2 Tutkimusmahdollisuudet sukupuolen moninaisuuteen ja muunsukupuolisuuteen liittyen .....	98
8.3 Miten koulua voisi kehittää sukupuolitietoisemmaksi?.....	100
LÄHTEET .....	107
LIITTEET	
LIITE 1 – Haastattelukutsu	
LIITE 2 – Aikajanapohja haastatteluiden tueksi	
LIITE 3 – Kysymyspohja haastatteluiden tueksi	
LIITE 4 – Litterointimerkit	



HELSINGIN YLIOPISTO

# 1 Johdanto

Sekä mediassa että koulutusuudistuksissa on ollut viime vuosina paljon esillä sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen. Viime vuosien aikana yhteiskunnassa on herätty ymmärtämään, etteivät sukupuolet rajoitu vaan miehiin ja naisiin, vaan on muutakin. Tästä ”rajan rikkomisesta” on ilmennyt myös vastarintaa ja jotkut yrittävät vedota vahvasti biologiaan ja kromosomien rajoittumiseen vain XX- ja XY-kromosomeihin. Lääketiede on kuitenkin selvittänyt, että edes tämä biologinen kromosomijakautuminen ei pidä absoluuttisesti paikkaansa (esim. jo Patricia & Jacobs 1969). Sukupuolen moninaisuudesta on keskustelua ja kampanjointia puoleen ja toiseen: adresseja translain uudistamiseksi, sukupuolittuneiden sanojen käytön pohdintaa, keskustelua sukupuolittuneiden vessojen tarpeellisuudesta ja niin edelleen.

Suomalaisen koulutuksen maine maailmalla on erinomainen, mutta oikeudenmukaisuus sukupuolten välillä (jossa tosin vertailu keskittyy vain tyttöihin ja poikiin) on näyttänyt heikolta viimeisimmissä PISA-tuloksissa<sup>1</sup> (OECD 2015). PISA-kokeet ovat kansainvälisesti tunnettu ja arvostettu mittari, joten näillä tuloksilla on kenties ollut vaikutusta suomalaisen koulutuspolitiikan uudistamiseen tasa-arvoisemmaksi kaikille sukupuoille. 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman perusteissa sukupuolten välinen tasa-arvo on nostettu tärkeäksi ja oppiaineet läpäiseväksi tavoitteeksi (POPS 2014). Opetushallitus on suunnitellut opettajille oppaan, jonka avulla opetustyössä voitaisiin ottaa paremmin huomioon kaikenlainen sukupuolisuus, syrjimättä ketään (Opetushallitus 2015). Valtamediaan tieto oppaasta kantautui virheellisenä, ja monille lehtiä lukeneille jäi kuva, että koulussa aiotaan kieltää sanojen ”tyttö” ja ”poika” käyttö kokonaan. Siitä ei kuitenkaan ole kyse, mutta mistä sitten on?

Kriittinen kasvatustiede ja sukupuolentutkimus ovat jo jonkin aikaa keskittyneet tarkastelemaan koulussa tuotettuja valtarakenteita ja sortoa, joka kohdistuu kou-

---

<sup>1</sup> Myös juuri 3.12.2019 julkaistuissa 2018-vuoden PISA-tuloksia tiivistävässä dokumentissa Suomi on päässyt erityismainintaan yhtenä maista, joissa lukutaito tyttöjen ja poikien välillä on suurimpia. (OECD 2019, 32–35.) Nämä tulokset ovat kuitenkin niin tuoreet, etteivät ne ole vielä olleet vaikuttamina Suomen koulutuspolitiikan muutoksiin.

lun käytänteiden myötä sukupuolen marginaaliin sijoittuviin henkilöihin. Sen sijasta, että kyse olisi tyttöjen ja poikien olemassaolon kieltämisestä, on kyse sen tiedostamisesta, että sukupuolia on muitakin, ja ettei kenenkään voi olettaa olevan tyttö tai poika vain siksi, että on rinnat tai vanhempien antama nimi on Mikko. Kuitenkin yhteiskunta, ja sen myötä myös koulujärjestelmä ovat rakentuneet oletamaan, että ihmiset jakautuvat vain miehiin ja naisiin. On totuttu olettamaan, että ulkonäkö tai genitaalit määrittävät onko tyttö vai poika. Näinhän ei ole, ja siksi näitä uskomuksia tuottavat rakenteet niin koulussa kuin yhteiskunnassa yleensä piilottavat moninaisuuden olemassaolon ja sortavat ihmisiä, jotka kokevat toisin.

Aihe on siis tärkeä, ja vaikka siitä on tehty tutkimusta ja opetussuunnitelmassa on selkeitä parannuslinjauksia, on silti yhä edelleenkin epänormatiivisen sukupuoli-identiteetin omaavien ihmisten huomioiminen vasta lapsen kengissä. Tämän vuoksi tutkimusta aiheesta tarvitaan ehdottomasti lisää. Vaikka tahdon aiempien tutkimusten tavoin paljastaa koulun sortavia rakenteita, en tahdo havainnoida koulua feministikriitikon lasieni läpi ja osoittaa, kuinka kaikki tehdään väärin. Oman havainnoinnin sijasta tahdon kuulla itse epänormatiivisen sukupuoli-identiteetin omaavien henkilöiden kokemuksia kouluajoista. Vaikka analysoin heidän kertomuksiaan aivan samoin "silmälasein", on pohjalla silti heidän kokemuksensa, ei vain minun mielipiteeni ja opintotaustani. Uskon, että heidän kertomustensa kautta pääsen kaikista parhaiten käsiksi siihen, minkä he itse kokevat koulussa ongelmana ja sortona. Tuon siis tutkimuksellani ilmi, miten koulu ja opiskeluaika ovat vaikuttaneet heidän elämänsä kulkunsa ja sukupuolikokemuksiensa.

Haastattelen tutkimuksessani jo aikuiseksi kasvaneita muunsukupuolisia henkilöitä. He ovat siis käyneet koulunsa aikana, kun opetussuunnitelman uudistuksia ei ole vielä tehty. Eriarvoistavat käytännöt ovat kuitenkin niin syvään juurtuneita, että kokemukset saattavat olla hyvin samankaltaisia tämänkin päivän lapsilla ja nuorilla, vaikka uusi opetussuunnitelma onkin ollut yli kaksi vuotta käytössä, ja jo sitä ennen muutosta parempaan on tapahtunut. Haastatteluiden pohjalta analysoin diskurssianalyysillä, millaista kuvaa (subjektiviteettia) haastateltavat itsestään tuottavat, sekä millaisia piilo-opetussuunnitelman (sukupuolittuneita) muotoja kertomuksissa ilmenee. Teoriapohjassa avaan sekä tutkimuksen kannalta



olennaista terminologiaa että opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja koulun normaalistavaa ja valtasuhteita tuottavaa olemusta.

Aineistoa analysoidessani esittelen sitaattien myötä kertomuksissa nousseista diskursseista ja niiden ilmenemisestä. Haastatteluissa kolmeksi hallitsevaksi diskurssiluokaksi muodostuivat 1) ulkopuolisuuden diskurssi 2) koulun sukupuoli-normeja tuottava diskurssi, sekä 3) normeihin asettumattoman sukupuolisuuden diskurssi. Kaikki kolme diskurssiluokkaa limittyvät vahvasti toisiinsa eivätkä ole toisistaan erotettavissa olevia ja irrallisia. Ensimmäisessä diskurssiluokassa korostuu etenkin erilaisuus ulkopuolisuuden tuottajana. Ulkopuolisuus muodostuu diskurssissa sekä sisäisten kokemusten että ulkopuoliseksi jätön kautta. Sen kautta vahvasti näyttäytyy myös lähes jokaisen haastatellun kokema koulukiusaaminen ja koulun kyvyttömyys tai välinpitämättömyys puuttua siihen. Toinen diskurssiluokka kattaa sisälleen vyyhdin esimerkkejä koulun sukupuolienormeja tuottavista tilanteista, radikaaleimmillaan suoran sorron ja sukupuolittuneen väkivallan muodossa. Poikkeuksena sääntöön diskurssin alle mahtuu myös esimerkkejä sukupuolen moninaisuuden positiivisesta kohtaamisesta. Kolmas diskurssi kietoutuu pitkälti oman itsemäärittelyn pohdintaan ja asioihin, jotka ovat vaikuttaneet sukupuolikokemukseen ja sen sanoittamiseen, sekä mahdollisuuksiin rakentaa omaa sukupuolisuutta.

Analyysin jälkeen palaan vielä selkeästi tutkimuskysymyksiini 1) Millä tavalla kertojien subjektiviteetti muodostuu kertomuksissa? ja 2) Miten sukupuolienormit ja piilo-opetussuunnitelma tulevat kertomuksissa esille? Esittelen diskurssianalyysissä nousseet subjektiviteetit: ulkopuolinen ja erilainen, vääränlainen nainen tai mies, olematon, sukupuoleton tai feminiinismaskuliininen, normeja vastaan taistelijat, ja uhri. Piilo-opetussuunnitelman ilmentymät kiteytän tuen ja turvan, opetuksen ja ohjauksen, vastuiden ja velvoitteiden sekä tilallisten käytäntöjen osaluottimiksi. Lopussa vielä pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä asemaa tutkimuskentällä. Aivan viimeiseksi mietin tutkimukseni antia, sen sovellettavuudessa kouluinstituution sekä koulutuksen kehittämisessä ja jatkotutkimusten pohjana. Tutkimukseni keskeiset käsitteet ovat muunsukupuolisuus, sukupuolen moninaisuus, sukupuolienormit, piilo-opetussuunnitelma, subjektiviteetti ja diskurssit.

## **2 Kohti sukupuolitietoisuutta – analyysikehyksen teoreettinen tausta**

Edellä tulen kertomaan sukupuolen moninaisuudesta ja muunsukupuolisuudesta pohjustaakseni lukijan ymmärrystä tutkimusjoukkoa ja tutkimuksen tärkeyttä kohtaan. Siitä siirryn tarkastelemaan sukupuolinormeja ja niiden valtaa koulumaailmassa ja yhteiskunnassa, sukupuolisuuden rajojen määrittäjänä – pohjana aiemmin avattu näkemys, kuinka kaikki eivät normatiiviseen sukupuoli oletukseen mukaudu. Analyysikonseptin avaamiseksi avaan sen jälkeen peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden sukupuolisuus- ja tasa-arvokasvatuksen tavoitteita haastateltavien peruskouluaikana voimassa olleiden dokumenttien osalta. Niiden avulla pohjustan, millainen koulun olisi kuulunut olla näiden tavoitteiden osalta haastateltavieni kouluaikana, ja miten asiat näyttäytyvät aineistossa siihen verraten.

Koska koulujen todellisuudessa ei hallitse vain viralliset opetussuunnitelman perusteet, esittelen lukijalle piilo-opetussuunnitelman ja sen merkityksen koulumaailmassa. Piilo-opetussuunnitelman käsitteen kautta avaan konkreettisesti, kuinka (sukupuoli)normit hallitsevat koulumaailmaa, yksilöiden toimijuutta, ilmaisua ja mahdollisuuksia. Tämän kautta päästään lopulta analyttiseen terminologiaan diskurssien ja piilo-opetussuunnitelman myötä. Ensinäkin piilo-opetussuunnitelma ylläpitää diskursiivisia käytäntöjä, joita haastateltavani puheessaan tuottavat. Toiseksi diskurssien kautta kukin haastateltava tuottaa aineistossa jonkinlaista subjektiviteettia – kuvaa itsestään ja olemisestaan. Subjektiviteetin ja diskurssin käsitettä avaan omana yhtenäisenä lukunaan, sillä subjektiviteetteja ei ole ilman diskursseja. Subjektiviteetin käsitteen kautta voimme ymmärtää, kuinka diskursiiviset käytännöt asemoivat yksilöä kerronnan, ajan ja paikan konseptissa. Näin ollen teoriapohja antaa yhdessä avatun sukupuoliterminologian, sukupuoli-normien, virallisten opetussuunnitelman perusteiden, piilo-opetussuunnitelman, diskurssien ja subjektiviteetin käsitteiden kautta väylän tarkastella aineistoa analyttisesti.

## 2.1 Sukupuolen moninaisuus ja muunsukupuolisuus

Kirjoittaessani sukupuolen moninaisuudesta, en puhu vain sukupuolivähemmistöistä. Sukupuolisuuden kaikki muodot asettuvat osaksi moninaisuuden kirjoa, kaikkine termeineen ja vivahteineen. Jokaisen yksilön sukupuolisuus sisältää vivahteita ja piirteitä, jotka tekevät sukupuolesta moninaisen. Sukupuolisuus on jatkumo, joka voi elämän aikana saada eri muotoja. Se voi vaihdella feminiinisestä maskuliiniseen mieheyden ja naiseuden välillä, tai olla jotakin täysin näiden ulkopuolista. Sukupuoleen vaikuttavat niin geneettiset, hormonaaliset, fysiologiset, kehitykselliset, psykologiset, sosiaaliset kuin kulttuurisetkin tekijät. Sukupuolen ilmaisu kuuluu myös olennaisena osana sukupuolen moninaisuuden käsitettä. Yhteiskunnissa on sosiaalisesti määrittäneitä sukupuolittuneita tapoja, joiden kautta ihmiset ilmaisevat sukupuolisuuttaan, kukin tavallaan. (Seta ry 2018a.) Sukupuoli-identiteetti tarkoittaa ihmisen käsitystä siitä, mihin sukupuoleen kokee kuuluvansa (Katiala-Heino ym. 2015). Ihmisiin kohdennetaan päivittäin tietynlaisia sukupuolisuuden vaatimuksia, joihin vastaamalla (tai vastaamatta jättämällä) ihmiset rakentavat oman sukupuolisuutensa, synnyttäen oman sukupuoli-identiteettinsä (Lehtonen 2003, 26).

Sukupuolen moninaisuuden ymmärtäminen on olennaista, sillä vähemmistöt ja enemmistöt eivät ole toisistaan täysin erilaisia ryhmiä. Lehtosen (2003) tavoin ajattelen sukupuolen yhteiskunnallisesti, historiallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti konstruoituneena. Omassa tutkimuksessani olen kuitenkin rajannut tutkimusjoukokseni vain muunsukupuoliset henkilöt, sillä he eivät asetu selkeästi tai ollenkaan naisiksi tai miehiksi. Siitä huolimatta koko yhteiskunta on rakentunut enemmän tai vähemmän olettamaan, että ihmiset ovat joko naisia tai miehiä. Näin ollen sosiaalinen todellisuus luo selkeitä jakoja sukupuolen moninaisuuden sisällä, uusintaen sukupuolinnormeja esimerkiksi kouluissa. Uskon, että useimmista määritelmistä ja sosiokulttuurisista odotuksista kokonaan ulossuljetun sukupuoli-identiteetin edustajilla on näin ollen eniten kokemusta ja näkemystä siitä, miten koulu aika vaikuttaa sukupuolisuuteen (tukeutuu Lehtoseen 2003, 14–15). Edellä määrittelen, mitä tarkoitan puhuessani muunsukupuolisuudesta.

Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen asiaa ajavan ihmisoikeusjärjestön Setan sivuilla sukupuolivähemmistöön kuuluviksi määritellään intersukupuoliset ja transihmiset, joista transihmisiin lukeutuvat transsukupuoliset, transvestiitit,

transgenderit ja muunsukupuoliset (Seta ry 2018a). Sukupuoliristiriidan tunteusten painotetaan vaihtelevan eri ihmisillä, mutta transihmisillä ilmeneviksi tuntemuksiksi määritellään muun muassa voimakas itseinho omiin sukupuolipiirteisiin liittyen, raskas ajatus vanhenemisesta syntymäsukupuoleensa ja tyttö- ja poikaryhmien ulkopuolelle jääminen. (Trans-tukipiste 2018.) Eron transgenderin ja transsukupuolisuuden välille tekee transgender-ihmisen asettuminen ei-dikotomiseen sukupuoleen, vaikka haluaisikin esimerkiksi sukupuolenkorjausleikkauksen, kun taas transsukupuolinen edustaa transmieheyttä tai transnaisuutta (Tainio 2013, 19). Transgendereys on liikkuvampi diagnostinen käsite, jossa ylittyy sukupuolen, seksuaalisuuden ja normien rajat (Tainio 2013, 20).

Transgender kattaa sisälleen englannin kielessä kaikki transihmiset, mutta suomenkielessä sen vastintermiksi on viime vuosina vakiintunut muunsukupuolisuus. Muunsukupuolisella kuitenkin tarkoitetaan vain ihmisiä, jotka eivät koe sijoittuvansa binääriseen mies-naisjakoon. (Seta ry 2018a.) Kun puhun tutkielmasani muunsukupuolisuudesta, käytän sitä kattoterminä kaikelle sukupuolisuuden kokemukselle, joka ei asetu binääriseen nais-mies-jakoon. Syy tähän ei ole se, ettenkö kunnioittaisi muuta termistöä ja haastateltavien itsemäärittelyä. Syynä on haastateltavieni pitäminen mahdollisimman tunnistamattomina. Toinen syy on tekstin selkeän rakenteen ylläpitäminen siten, että käytän vain yhtä valikoitua termiä puhuessani haastateltavistani ja ei-binäärisen sukupuolen omaavista ihmisistä. Lisäksi kaikki haastateltavani määrittivät itsensä muunsukupuolisiksi, vaikka he sen lisäksi olisivat tarkentaneet määrittelyä muilla termeillä. En ole ottanut tutkimukseeni mukaan intersukupuolisuutta, sillä olen keskittynyt sukupuoli-identiteettiin ja sukupuolen sosiaaliseen kokemukseen. Intersukupuolisuus ei siis lukeudu määritelmääni muunsukupuolisuudesta sellaisenaan, ellei intersukupuolinen henkilö koe sukupuoli-identiteettiään muunsukupuoliseksi. Seuraavassa kappaleessa esittelen muunsukupuolisuuden alle sijoittamani sukupuolisuudet ja niiden termistöt.

Muunsukupuolisuudesta puhuessani tarkoitan siis henkilöitä, jotka eivät koe sijoittuvansa binääriseen nais-miessukupuolijakoon. Sukupuoli voi sijoittua johonkin naiseuden ja mieheyden välille, mutta se voi sijoittua myös täysin jonnekin naiseuden ja mieheyden ulkopuolelle. Tästä käytetään myös nimitystä ei-binää-

rinen sukupuoli (non-binary). Ei-binäärisestä sukupuolen identiteetistä ja ilmaisusta voidaan käyttää termiä gender queer. Gender queer voi kyseenalaistaa vahvasti sukupuolinormeja itseilmaisussaan, eikä välitä määritellä sukupuoltaan sen tarkemmin. Mikäli henkilö ei koe itselleen minkäänlaista sukupuolta tai kokee olevansa täysin sukupuolimääritelmien ulkopuolella, voi henkilön kokemus olla sukupuoleton. Sukupuolettomuudesta tai sitä lähellä olevasta olotilasta käytetään myös termejä agender tai neutri. (Seta ry 2018a.)

Jos muunsukupuolinen henkilö kokee olevansa nais-mies-jaolla kuitenkin enemmän naiseuteen tai mieheyteen päin, voi hän ilmaista myös olevansa trans-maskuliininen, trans-feminiininen tai yleisesti feminiininen tai maskuliininen sukupuolen ilmaisultaan. Trans-termillä viitataan syntymässä määritellyn sukupuolen kyseenalaistamiseen (Seta ry 2018a), joten trans-maskuliinisuus tai -feminiinisyys viittaavat juurikin syntymäsukupuolen mukaisten sukupuolinormien epäsoviksi kokemiseen itseilmaisussa. Taas sukupuolen ilmaisun muotoa, jossa ei korosta miehisyyteen tai naiseuteen liittyviä normeja, kutsutaan androgynisyydeksi. Kolmas sukupuoli (third sex) viittaa juridiseen sukupuolimäärittelyyn, jossa ihminen saisi mahdollisuuden olla juridisesti muuta kuin mies tai nainen. (Seta ry 2018a.)

Lääketieteellisesti muunsukupuolisuudesta puhutaan joko sukupuoli-identiteetin variaationa tai sukupuolidysforiana (DSM-5). Jälkimmäinen ei itsessään viittaa sukupuoli-identiteettiin, vaan kehon ja identiteetin yhteensopimattomuudesta aiheutuneeseen ahdistukseen tai epämukavuuteen. (Katiala-Heino ym. 2015, 367.) Myös haastateltavani käyttävät dysforia-termiä, ja se mainitaan myös Seta ry:n nettisivuilla. Itse en ole pitänyt edellytyksenä haastateltaviltani minkäänlaista diagnoosia tai dysforian kokemusta, sillä keskityn tutkimuksessani sukupuoli-identiteetin sosiaaliseen ulottuvuuteen.

## **2.2 Sukupuolinormit**

Sukupuolinormeilla viitataan käsityksiin ja ilmauksiin, joiden kautta mielikuvat sukupuoliisuudesta yleisesti muodostuvat. Näitä käsityksiä uusinnetaan jatkuvasti koulun käytännöissä, puhetavoissa, tilallisissa jaoissa ja oletuksissa. Sukupuolinormit perustuvat näkemykseen dikotomisesta sukupuolesta, joka jakautuu vain

naisiin ja miehiin. Ne perustuvat suurelta osin myös heteronormatiiviseen näkökulmaan naisen ja miehen suhteesta. Sukupuolesta (sex) on muodostunut performatiivi, joka materialisoi tietyn sukupuolen kehollisuuden tietynlaiseksi, sekä olettaa tietynlaisilta kehoilta tietynlaista seksuaalisuutta (Butler 1993, 2). Sen myötä siis puheessa, käytännöissä ja instituutioissa heteroseksuaalisuus on muodostunut luonnolliseksi, ainoaksi hyväksytyksi ja tavoitelluksi malliksi (Rossi 2015, 15). Tähän vallitsevaan heteronormiin lukeutuu ajatus siitä, että mies ja nainen ovat toisilleen vastakkaisia ja toisiaan täydentäviä (Lehtonen 2003, 30). Sukupuolinormit eivät ole luonnollisia, vaikka ne perustuisivatkin biologiassa määritettyihin sukupuoliominaisuuksiin (Ojala ym. 2009, 17). Mikäli tiettyihin biologisiin piirteisiin liitetään aina tietynlaisia näkemyksiä, ilmenee ”biologinen sukupuoli” aivan yhtä sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuna rakenteena kuin sukupuolinormit (Butler 1990b, 54–55).

Tätä jakoa kenties vahvistaa se, että suomen kielessä sana ”sukupuoli” viittaa sekä sosiaalisesti koettuun sukupuoleen että syntymässä määritellyyn sukupuoleen, vaikka joissakin muissa kielissä näiden välillä on ero (esim. englannin kielen sex ja gender). Näin ollen suomenkielisessä ajattelussa sosiaalinen ja syntymässä määritelty sukupuoli muodostuvat ikään kuin synonyymeiksi toisilleen, vaikka ne ovat toisistaan eroavat asiat. Tämän myötä suomeksi ajattelevan ihmisen voi olla jo kielellisyyden takia vaikea erottaa näitä kahta asiaa toisistaan. Terminologian rajallisuuden vuoksi on hankalaa välttää tietynlaisten sosiaalisesti tuotettujen sukupuoli oletusten yhdistämistä tietynlaisiin biologisiin piirteisiin.

Sukupuolinormeissa yleistetään tiettyjen piirteiden koskevan kaikkia miehiä tai kaikkia naisia. Syntymässä määritelty sukupuoli muodostaa itsessään normin, jossa tietynlaista kehollisuutta ei osata erottaa tietynlaisesta sukupuolisuudesta. Näin ollen syntymäsukupuoli ei ole ainoastaan asia, joka ihmisillä on lähtökohtaisesti, vaan se muodostaa sukupuoli oletuksen kautta ihmisestä tietyn sukupuolen edustajan. Normi on niin vahva, että kulttuurissa ihmisen toimintakyky ja ymmärrettävyys määrittyy sen kautta. (Butler 1993, 2.) Eron teolla miesten ja naisten välille luodaan valtasuhteita, jos piirteet asettuvat hierarkiaan toistensa suhteen (Pihlaja 2016, 8). Lempiäisen (2003) sosiologian oppikirjoja koskevassa tutkimuksessa ilmaistaan nimeämisen olevan aina valtakysymys. Nais- ja miessub-

jektien nimeäminen jollakin (toistuvalla) tavalla viestittää sukupuolten asemaa yhteiskunnassa, määrittäen kullekin sukupuolelle mahdollisia positioita. (Lempiäinen 2003, 35–36; Pihlaja 2016, 8.) Puhumalla ja rakentamalla maailmaa vain miesten ja naisten kautta, kadotetaan myös täysin sukupuolen moninaisuus. Kie- len käyttö vahvistaa stereotyyppisiä sukupuolinormeja suunnaten näin mahdolli- suuksia normien mukaan asettuviksi, rajaten mahdollisuuksia heiltä, jotka eivät normeihin asetu (Sauntson 2012, 4).

Esimerkkinä sukupuolinormeista koulumaailmassa on se, että poikien koulume- nestystä selitetään lahjakkuudella, kun taas tyttöjen miellyttämisellä ja ahkeruu- della (Lahelma 2009, 146), mikä jo lähtökohtaisesti vahvistaa erilaista suhtautu- mista siihen, mitä sukupuolen perusteella oletetaan ja vaaditaan. Myös esimer- kiksi PISA-tulosten esittäminen tyttöjen ja poikien välisten erojen kautta, on vah- vistanut näkemystä sukupuolten dikotomisesta eriyvyydestä opiskelutaidoiltaan ja koulusuorituksiltaan (Lahelma 2009, 138–140). Näin ollen ihmiset, jotka eivät ole miehiä tai naisia, tehdään yhteiskunnassa ja myös koulun todellisuudessa näkymättömiksi. Kouluja ohjaavissa virallisissa dokumenteissa pyritään stereo- tyyppisten sukupuolinormien kitkemiseen juurikin niiden haitallisuuden ja eriar- voistavan vaikutuksen vuoksi.

### **2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet**

Äskettäin voimaan astuneissa opetussuunnitelman perusteissa sukupuolten tasa-arvo, sukupuoliroolien kyseenalaistaminen tai sukupuolittuneiden käytäntö- jen tiedostaminen on mainittu yhteensä 35 kertaa (POPS 2014). Vertailukoh- teena mainittakoon, että tätä edeltävässä, vuoden 2004 opetussuunnitelmassa sukupuolten tasa-arvo mainitaan tasan kaksi kertaa (POPS 2004). Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asia on siis nostettu jalustalle, ja tiedostettu muutostarve sekä sukupuoliroolien kyseenalaistamisen tärkeys.

Haastateltavani ovat käyneet peruskoulun 1994- ja 2004-opetussuunnitelmien perusteiden voimassaoloaikana. Näin ollen erittelen haastatteluissa esille nous- seiden teemojen kautta, miten kyseisten opetussuunnitelmien perusteiden olisi

pitänyt vastata haastatteluissa esille tulleisiin asioihin. Tämän teoreettisen erittelyn kautta pohdin, mitkä asiat ovat aikanaan konkreettisesti otettu huomioon haastateltujen kerronnan mukaan.

### **2.3.1 Yksilöllisen ja yhteisöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen**

läkkäimmät haastateltavani ovat aloittaneet koulunsa vuonna 1994, eli käyneet koulunsa pääasiassa silloin laaditun opetussuunnitelman vaikutuspiirissä. Kyseisen opetussuunnitelman perusteiden alussa mainitaan heti fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset voimavarat olennaisena osana tasapainoista kehitystä. Tämän lisäksi esille nostetaan myös sosiaalisen tuen, harkintakyvyn ja myötäelämisen tärkeys. (POPS 1994, 8–9.) Arvopohdinnoissa nostetaan esille myös ihmisarvon kunnioitus, eettisyyden alituinen pohdinta, ja ihmisen suhde sekä omaan itseensä, muihin että vallitsevaan yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Arvopohjan kestävään kehitykseen tähtäävässä konseptissa korostetaan myös ihmisten toimintamahdollisuuksien edistämistä omassa yhteisössään, oikeudenmukaisen hyvinvoinnin lisäämistä kaikkialla, moraalin vahvistusta, ja kulttuurievoluution suunnan korjausta. (POPS 1994, 12–14.)

Viestintäkasvatuksen osuudessa taas ilmennetään, kuinka oppilas ”luo suhteen itsensä ja maailman välille” minäkuvaansa ja maailmankuvaansa rakentaen (POPS 1994, 37–38). Fyysistä ja psyykkistä kasvua sekä sen tukemista korostetaan enemmän terveystkasvatuksen kokonaisuudessa (POPS 1994, 36). Kuitenkin molempien alueiden sukupuolisuudesta, seksuaalisesta ja fyysisestä sekä psyykkisestä kasvusta puhumisen tarkemmat sisällöt jäävät täysin paikallisten opetussuunnitelmien ja opettajien vastuulle. Näin ollen 1994 opetussuunnitelman perusteiden valossa ei voi arvioida, millä tavalla kyseisiä asioita olisi pitänyt toteuttaa, ja ovatko ne johtaneet enemmän sukupuolia eriarvoistavaan vai niitä yhdenvertaistavaan opetukseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 yhtenä tehtävänä mainitaan tasa-arvon lisääminen sekä mahdollisuuden antaminen terveeseen itsetunnon kehittymiseen (POPS 2004, 14). Opettajien tehtäväksi määritellään ohjata oppilaita heidän persoonallista kasvua, kehitystä ja osallisuutta tukien (POPS 2004, 23). Taas opetuksen toteutusta koskevassa kohdassa on maininta, kuinka ”sekä tyttöjen ja poikien väliset että yksilölliset kehityserot ja taustat tulee ottaa huomi-



oon” (POPS 2004, 19), mikä enemmän vahvistaa sukupuolten binääristä kah-tiajakoa kuin häivyttää sitä. Kuitenkin opetuksen keskeisiksi sisällöiksi on määri-telty seitsemän tavoitetta, joiden tulisi läpäistä kaikki koulussa tapahtuva opetus ja toiminta. Lähes kaikissa sisällöissä mainitaan sukupuolen moninaisuuden kan-nalta olennaisia asioita, kuten kasvun tukemista, valintojen tiedostamista, kestä-viä elintapoja ja tasa-arvoa. (POPS 2004, 38.)

Yksi näistä seitsemästä sisällöstä keskittyy täysin tasa-arvon ja yksilön ainutlaa-tuisuuden tukemiseen. Sisällön nimi on ”Ihmisenä kasvaminen” ja sen päämää-ränä kerrotaan olevan oppilaan kokonaisvaltainen kasvun ja elämänhallinnan tu-keminen. Tavoitteeksi kerrotaan sellaisen kasvu ympäristön luominen, joka tukee yksilöllisyyden, terveen itsetunnon sekä tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen poh-jaavaa yhteisöllisyyttä. (POPS 2004, 38). Yhdeksi tavoitteeksi on myös määritelty oppilaiden kannustaminen oman ainutkertaisuutensa, sekä fyysisen ja psyykki-sen kasvunsa ymmärtämiseen. Sen keskeisissä sisällöissä mainitaan muun mu-assa oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun vaikuttavat tekijät, sekä oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä. (POPS 2004, 38.)

Taas kyseisen opetussuunnitelman perusteiden oppimisympäristöllisiin tavoitei-siin on linjattu, että ympäristön tulisi tukea oppilaan kasvua ja oppimista sekä oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen (POPS 2004, 18). Kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohtana painotetaan esimerkiksi oppilaan oi-keuksia, osapuolten kunnioitusta ja tasa-arvoa. Sen tavoitteena olisi tukea oppi-mista, hyvinvointia ja turvallisuutta koulussa. (POPS 2004, 22.) Erityisesti koko-nainen yhden sivun mittainen oppilashuoltoon keskittyvä osuus painottaa fyysistä ja psyykkistä tukea, turvallisuudentunteen takaamista, yksilöllistä tukea, mielen-terveydestä huolehtimista, tasapainoista kasvua ja kehitystä, lapsen tai nuoren kuulemista, positiivisen toimintakulttuurin luomista sekä väkivallan ja kiusaami-sen ehkäisyä ja siihen puuttumista. (POPS 2004, 24–25.) Vuoden 2004 opetus-suunnitelman perusteissa painottuvat siis ihmisoikeudet, yksilöllinen kasvu, tasa-arvo ja toisten ihmisten hyväksyminen ja tukeminen erittäin paljon.

### **2.3.2 Kriittisyyteen ja avoimuuteen kannustaminen**

1994 opetussuunnitelma alleviivaa jo ensimmäisessä osiossaan ”Opetussuunni-telmauudistuksen tarve” kuinka muuttuva maailma edellyttää omien näkemysten

tarkistamista kulttuuri- ja arvopohjaamme. Arvopohjan kerrotaan nousevan YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisesta julistuksesta ja kestävän kehityksen näkökulmasta niin luonnon, ihmisyyden kuin kulttuuriympäristönkin suhteen. (POPS 1994, 8–9.)

Opettajan tehtäväksi määritelläänkin ennen kaikkea oppilaiden tukeminen ja ohjaaminen, ei niinkään tiedon jakaminen. (POPS 1994, 10–12). Lisäksi korostetaan sekä oppilaiden yksilöllisyyttä että oppilaiden kriittistä ja kyseenalaistavaa roolia olemassa olevaa tietoa kohtaan. (POPS 1994, 10). Tasa-arvoa, kriittisyyttä valmiita malleja kohtaan, sekä sosiaalista kasvun tukea korostetaan monessa kohtaa (POPS 1994, 8–14). Tämän mukaan siis jo vuodesta 1994 asti koulun olisi siis pitänyt olla kriittisyyttä ja normien kyseenalaistamista tuottava instituutio, joka tukee oppilaita siitä huolimatta, millaisia he ovat.

Osiassa ”Opetuksen jäsentäminen aihekokonaisuuksiksi ja oppiaineiksi” mielenkiintoisena näyttäytyy aihekokonaisuus nimeltään ”Perhekasvatus” jonka mukaan jo peruskouluikäisten olisi syytä miettiä perheen perustamiseen liittyviä asioita. Osiassa nousee fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen kehitys, ihmissuhteet, seksuaalisuus, seurustelu, yhdessä elämisen muodot ja perheiden suhde yhteiskuntaan. Aihekokonaisuudessa tarkastellaan myöskin omaa asemaa perheessä, sekä oman tutkielmani aiheen kannalta tärkeänä näyttäytynyttä tiedostusta siitä, ”että on olemassa rakenteeltaan ja kulttuuritaustaltaan erilaisia perheitä”. (POPS 1994, 36). Vaikka siis aihe kuulostaa ensin melko normatiiviselta oletukselta siitä, että nuorten aikuisten on pian koulujen jälkeen perustettava perhe, johtaa se myös normien kyseenalaistamiseen tavoitteellaan esitellä muitakin kuin perinteisiä ydinperhemalleja. (POPS 1994, 36).

Tutkimukseni kannalta toisena mielenkiintoisena opetuksen aihekokonaisuutena ilmenee myös tässä kontekstissa ”Viestintäkasvatus”. Ensinäkin sen tavoitteiksi kerrotaan kulttuurisen vuorovaikutuksen luominen, hallinta ja kehittäminen. Toiseksi siinä mainitaan yhteiskunnallinen tiedostaminen ja sanomien kriittinen tarkastelu. (POPS 1994, 37–38.) Jo siis 1994 laadituissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että oppilaita pitäisi kannustaa yhteiskunnan kriittiseen tarkasteluun.

Mielenkiintoisena näyttäytyykin, ettei 2004 laadittujen opetussuunnitelman perusteiden yleistavoitteissa ole korostettu kriittisyyttä lainkaan näin paljon. Perusopetuksen tehtävänä mainitaan kuitenkin olevan kriittisen arviointikyvyn kehittäminen, uuden kulttuurin luominen ja toiminta- sekä ajattelutapojen uudistaminen (POPS 2004, 14). Lisäksi useassa kohtaa korostetaan, kuinka oppilaiden pitäisi olla aktiivisena osana oppimisympäristöjen ja toimintatapojen kehittämisessä, sekä opetustilanteiden perustua molemminpuoliseen vuorovaikutukseen, jossa oppilaat luovat yhtä lailla kuin oppivat (POPS 2004, 18–19).

1994 opetussuunnitelman perusteissa siis kriittisyys korostuu melko monessa kohtaa, kun taas 2004 perusteissa se mainitaan lyhyesti, ikään kuin itsestäänselvyytenä. Kuitenkin 2004 opetussuunnitelman perusteissa tahdotaan entisestään korostaa oppilaiden roolia aktiivisena toimijana, joka pystyy vaikuttamaan koulutukseensa ja yhteiskunnan rakenteisiin.

### **2.3.3 Sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus**

Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ensimmäinen maininta sukupuolten huomioonottamisesta mainitaan yhteydessä teknologiaan. Maininnassa kehoitetaan antamaan kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta mahdollisuus tutustua tekniikkaan (POPS 1994, 11). Ilmauksen myötä tulee esille, kuinka tekniikka on aiemmin ajateltu lähinnä vain poikien asiana, ja nyt asia on tahdottu muuttaa.

Sukupuolten tasa-arvon erilliseen nostamiseen päästään ”kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvamisen” yhteydessä, jossa todetaan sukupuolen tasa-arvon olevan tärkeä osa koulun arvoperustaa. Sen mukaan tyttöjen ja poikien pitää saada samat valmiudet, oikeudet ja velvollisuudet yhteiskunnassa, työ- ja perhe-elämässä toimimiseen. (POPS 1994, 14). Sukupuolisuus siis otetaan huomioon, vaikka puhe onkin vain tytöistä ja pojista. Myös oppilaanohjauksen tavoitteena kerrotaan olevan sekä koulutuksellisen että sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen (POPS 1994, 40). Sukupuolten mukaan muodostuneita eriarvoistavia rakenteita olisi siis pitänyt pyrkiä tietoisesti purkamaan jo näiden opetussuunnitelman perusteiden voimassaolon aikana.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjassa mainitaan ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja

ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lisäksi mainitaan tavoitteellisuus yhteisöllisyyden ja vastuullisuuden edistämistä sekä jokaisen oikeuksien ja vapauksien kunnioitus. Monikulttuurisuuden ja kansallisten vähemmistöjen aseman korostamisen jälkeen tullaan näissäkin opetussuunnitelman perusteissa tarkemmin sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Asia mainitaan tismalleen samoin sanoin, kuin edelliset opetussuunnitelman perusteissa, korostaen tyttöjen ja poikien yhtäläisiä valmiuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia. Lopuksi mainitaan, että paikallisissa opetussuunnitelmissa tulisi tarkentaa kyseisiä arvoja ja näiden arvojen pitäisi olla osa jokapäiväistä toimintaa. (POPS 2004, 14.) Myös oppilaanohjauksessa mainitaan, että oppilaita tulisi ohjata tulevaisuuteen yksilöllisten kiinnostusten kohteiden mukaan, sukupuolirajat ylittäen niin oppiaineissa kuin ammatinvalinnoissa, sukupuolten tasa-arvoa tukien (POPS 2004, 258.) Biologian oppiaineen yhtenä tavoitteena olisi levittää tietoisuutta seksuaalisuuden erilaista ilmenemismuodoista (POPS 2004, 182), eli siis haastaa heteronormatiivisuuden valta-asemaa.

Sukupuolten välinen tasa-arvo on siis erikseen huomioitu, mutta se kohdistuu vain tyttöihin ja poikiin molempien opetussuunnitelmien perusteissa. Naiseuden ja mieheyden ulkopuolelle ulottuva sukupuolen moninaisuus on siis hyvin tuore asia suomalaisessa perusopetuksessa, eikä sitä vielä nykyisissäkään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainita suoraan. Vaikka vuoden 2014 perusopetuksen perusteissa erotellaan tytöt ja pojat toisistaan enää harvakseltaan, ja kaikenlainen moninaisuus, sekä sukupuolten tasa-arvo ja valmiiden mallien kyseenalaistaminen ovat läpileikkaava teema, ei muunsukupuolisuutta tai edes transsukupuolisuutta mainita suoraan kertaakaan (POPS 2014). Opettajille suunnatussa *Tasa-arvotyö on taitolaji* -oppaassa tosin kerrotaan, ettei sukupuoli perustu kaksinapaiseen määrittelyyn ja oppilailla on oikeus muodostaa oma sukupuoli-identiteettinsä (Opetushallitus 2015, 13). Eteenpäin on siis menty haastateltavieni kouluajoista, mutta muutostarvetta vielä on. Lisäksi on syytä muistaa, etteivät opetussuunnitelmien perusteissa asetetut tavoitteet välttämättä toteudu aidoissa koulun käytännöissä niin kauan, kun yhteiskunnassa vaikuttavat sukupuolistereotyyppiset mallit piiloisina normeina.

## 2.4 Piilo-opetussuunnitelma

Toimintaa ja opetusta koulussa ohjaa virallisen opetussuunnitelman lisäksi siis juurikin piiloiset normit. Näiden normien ilmenemis- ja hallintatapaa kutsun koulukontekstissa piilo-opetussuunnitelmaksi. Virallisessa opetussuunnitelmassa on sisältöjä, arvoja ja normeja, joiden pitäisi toteutua opetuksessa ja koulun käytännöissä. Taas piilo-opetussuunnitelman kautta toteutuvat normit, arvot, uskomukset, sosiaaliset käytännöt ja sisällöt, joita ei ole määritelty missään kirjallisesti tai sanottu ääneen (Jung ym. 2018, 255). Nämä asiat kuitenkin hallitsevat jokapäiväisessä koulumaailmassa ikään kuin kirjoittamattomina sääntöinä, miten koulussa kuuluu olla ja millaiseksi olisi hyvä tulla. Nämä piilo-opetussuunnitelman kautta koulussa läsnäolevat normit ja käytänteet ovat sellaisia, joita yhteiskunnassa arvostetaan yleisesti. Ne ovat yleensä niin syvään juurtuneita, ettei niitä edes osaa kyseenalaistaa, mutta voivat olla samalla haitallisia ihmisille, jotka eivät sopeudu näihin normeihin. Siinä missä virallisella opetussuunnitelmalla on selkeät tavoitteet, pohjaa piilo-opetussuunnitelma luokkahuoneen järjestyksessä vallalla oleviin aspekteihin, joita eivät usein tiedosta opettajat eivätkä oppilaatkaan (Giroux & Penna 1979, 30).

Piilo-opetussuunnitelman sosiaalinen kontrolli perustuu kykyyn toimia joukossa, tapaan arvioida muita sekä valtasuhteisiin koulun sisällä. Ensinäkin koulussa on yleisesti oletettu, että työskentely tapahtuu samassa tilassa muun ryhmän kanssa, huolimatta esimerkiksi siitä, onko joukossa oleminen jollekin epämukavaa tai keskittymiskyvyllä haitallista. Joukossa toimiminen vaatii oppilailta kykyä pysyä hiljaa, noudattaa tiettyjä järjestyssääntöjä ja oppia luopumaan mielihaluisistaan. Toiseksi koulussa jatkuvasti arvioidaan esimerkiksi sitä, millainen käytös tai olemisen tavat ovat hyviä ja millaiset huonoja. Tämä arviointi ei ainoastaan kohdistu opettajalta oppilaisiin, vaan opettajan mallista myös oppilaat oppivat arvioimaan itseään ja muita. Kolmanneksi koulussa vallitsee erilaisia valtasuhteita, joiden myötä toiset näyttäytyvät kyvykkäämpinä ja parempina kuin toiset. Opettajat ovat koulussa yleisesti valtaa pitäviä ja oppilaat niitä, joilla ei ole valtaa suhteessa opettajiin. Kaikki kolme elementtiä ovat täten liitoksissa toisiinsa, sillä opettajat korkeimpana koulun valtahierarkiassa paitsi määräävät ryhmässä toimimisen säännöt, myös palkitsevat ”sopivasta” toiminnasta ja rankaisevat ”epäsopivasta”.

Näin ollen opettaja opettaa oppilaat muodostamaan käsityksiä siitä, kuka on arvokkaampi kuin toinen, ja miten pitää toimia ollakseen hyväksytty. (Giroux & Penna 1979, 30–31.) Opettajalla on valta jakaa valtaa ja vahvistaa näkemystä siitä, mikä on normaalia ja hyväksyttyä, mikä taas epänormaalia, halveksuttavaa tai rangaistavaa.

Foucault (1975) kutsuu tätä piilo-opetussuunnitelman ylläpitämää vallan muotoa normaalistavaksi. Normaalistava valta tarkoittaa kontrollointia niiden normien, arvojen ja tapojen kautta, joita ihmiset harvoin kyseenalaistavat. Koulu instituutiona vahvistaa yhteiskunnassa arvostettuja normeja ja yrittää kitkeä niitä, jotka eivät ole arvostettuja. Näiden mukaan määrittyy ketkä ovat ”oikeanlaisia” ihmisiä ja sen kautta luodaan paremmat valmiudet menestyä kyseisiä normeja noudattaville ihmisille. (Foucault 1975, 241–251; Fahlgren ym. 2011, 2–16.) Valitettavasti normaalistaminen antaa enemmän valtaa ja arvoa myös tietyille biologisille, sosiaalisille tai taloudelliselle taustoille verrattuna toisiin (piilo-ops kts. Hernández ym. 2013, 90). Tämän myötä se luo eriarvoisuutta ja toiseuttaa esimerkiksi sukupuolivähemmistöjä, vammaisia, huonommasta sosiaaliluokasta tulevia tai etniseltä taustaltaan valtaosasta poikkeavia (kts. Fahlgren ym. 2011, 7–8).

Normalisaatio määrittää yksilöt suhteessa toisiinsa, arvottaen erilaisia kykyjä tietyllä tavalla, velvoittaen samankaltaisuuteen, näin ollen piirtäen rajan ”normaalin” ja ”epänormaanin” välille (Foucault 1975, 249; Fahlgren ym. 2011). Piilo-opetussuunnitelma itsessään jatkuvasti tukee, uusintaa ja juurruttaa näitä normaalistavia arvoja, konsepteja ja tietämisen tapoja ylläpitäen institutionaalista valtaa (Hernández ym. 2013, 90). Yksilökeskeisessä yhteiskunnassa, jossa korostetaan yksilön omia valintoja, normalisaatioprosessit voivat jäädä vielä enemmän piiloi-siksi. Epäonnistuminen ”normaaliksi tulemisessa/normaalina olemisessä” sysättään yksilöllisten valintojen viaksi sen sijasta, että koulumaailmassa myönnettäisi ulkopuolisuuden tuottaminen. (Fahlgren ym. 2011, 5.) Koulun normaalistaessa sukupuolittuneita malleja, on oppilaiden mahdotonta oppia nimeämään ja ymmärtämään sukupuolittunutta valtaa (Gillander Gådin ym. 2013, 65). Sukupuolittunut normalisaatio koulussa määrittää sukupuolittuneita valta-asemia, ”normaalin” sukupuolisuuden mallin ja sitä myötä vaikuttaa myös tulevaisuuden mahdollisuuksiin (kts. Fahlgren ym. 2011, 8).

Piilo-opetussuunnitelma ja normaalistavuus eivät ilmene vain opettajan tuottaman toiminnan muodossa. Ne ilmenevät hallinnollisen tason lisäksi myös ympäristöllisellä ja akateemisella tasolla (Hernández ym. 2013, 90). Erilaisia ilmeneismuotoja näkyy muun muassa oppikirjoissa – miten ja millaista kuvaa maailmasta ja ihmisten toiminnasta ne luovat; koulutilassa – esimerkiksi vessojen sukupuolitus tai luokkahuoneen rakenne, jossa opettaja seisoo edessä ja oppilaat istuvat pulpeteissa; ja puhetavoissa – mitä sanotaan tai jätetään sanomatta, sekä millaiseen puheeseen puututaan ja mistä puhutaan kuin luonnollisina faktoina. Jo alle kouluikäiset lapset oppivat nimeämään kirjojen perusteella, mikä on ensimmäiseen ”naisen” ja mikä taas ”miehen” rooli yhteiskunnassa (Sovič & Hus 2015, 495). Kirjoilla on valtava merkitys siihen, millaisen kuvan lapset saavat maailmasta. Koulukirjoissa ilmenevät sukupuolistereotypiat alkavat näyttäytyä lapsille luonnollisina, vaikka ne eivät niitä ole. (Sovič & Hus 2015, 496.)

Koulussa luodut käsitykset sukupuolista ja niiden mahdollisuuksista vaikuttavat paitsi kouluihin hakemiseen, myös myöhemmin työelämään. Piilo-opetussuunnitelman mallit rajaavat yksilöllisiä kiinnostuksenkohteita ohjaamalla kaikkia seuraamaan ”luonnollisia” sukupuolimalleja, vaikeuttaen oppilaiden mahdollisuuksia kritisoida ja muuttaa maailmaa. Se on rakentunut sukupuolittuneiden arvojen, ajatusten, uskomusten ja käytäntöjen ympärille, jotka tiedostamattomalla tasolla ohjaavat sukupuolen mukaan rooleihin, seksuaaliseen käytökseen ja tehtäviin. (Hernández ym. 2013, 90–91.) Piilo-opetus yltää myös kehojen hallintaan sekä velvoittamalla lapset tietynlaiseen kouluun sopivaan keholliseen käytökseen (hijaa suorassa istuminen, jonot) sekä olettamalla ”luonnollisesti” tietynlaista sukupuolistereotyyppistä toimintaa kehollisen olemuksen perusteella (Martin 1998, 495–496). Nämä stereotyyppiset normit vaikuttavat myös siihen, miten yksilön nähdään onnistuvan tai epäonnistuvan erilaisissa toimissa. (Hernández ym. 2013, 90–91). Kielenkäyttö ja sen tuottamat ilmaisut ovat yksi olennainen tapa, miten koulussa näitä stereotyyppisiä sukupuolimalleja ylläpidetään (Sauntson 2012, 4).

Konkreettisena esimerkkinä piilo-opetussuunnitelman sukupuolittuneesta vaikutuksesta on ”poikapedagogiikka”, jossa ollaan huolissaan poikien sitoutumisesta opiskeluun ja siksi heille suodaan enemmän vapauksia (jopa väkivaltaa, rasismia ja seksuaalista häirintää hyväksyvää), voi olla enemmän haitaksi kuin hyödyksi

niin pojille kuin muillekin (Lahelma 2009, 140–143). Kun lähtökohtaisesti odotetaan, ettei poikia kiinnosta, etteivät he pysty keskittymään, ja että pelkät naisopettajat eivät riitä heidän miehisyytensä esikuvaksi, ennemminkin tehdään näistä oletuksista itseään toteuttavia ennusteita ja toimitaan niiden mukaan. Tällainen tietynlainen ”pojat on poikia” näkemyksen ylläpito on haitallista niin muihin sukupuoliryhmiin kuuluville kuin muottiin asettumattomille pojillekin. (Lahelma 2009, 140–143.) Toisena esimerkkinä opettajat saattavat esimerkiksi liikuntatunnilla korostaa ”tyttöjen” tai ”poikien” lajeja oletetusta sukupuolesta riippuen ja ylläpitää normeja sukupuolisesta kyvykkyydestä verbaalisella informaatiollaan (esim. sanonnat ”heittää kuin tyttö”, ”kiljuu kuin tyttö” tai vedota mieheyteen fyysisiä tehtäviä suorittaessa) (Jung ym. 2018, 256; kts. kielenkäyttö Sauntson 2012, 4). Toiseuttavaa vaikutusta tällaisilla piilo-opetussuunnitelman normaalistavilla esimerkeillä on heihin, jotka ilmaisevat sukupuoltaan epätyypillisesti tai joita ei edes näy kirjoissa tai kuulu puheessa. Sukupuoliasioiden lisäksi sama pätee myös siihen, onko esimerkiksi oppikirjoissa kuvia vain tietyn värisistä ja näköisistä ihmisistä, tiettyine kyvykkyyksineen.

## **2.5 Diskursseista subjektiviteetteihin**

Piilo-opetussuunnitelman kautta koulu siis pyrkii normalistamaan oppilaat tyttöiksi tai pojiksi sukupuolienormien kautta. Tällä voi olla radikaali vaikutus muunsukupuolisiin henkilöihin, sillä heidän sukupuoli-identiteettinsä ei vastaa mieheyttä tai naiseutta. Toisin sanoen koulussa ja yhteiskunnassa luodaan pääasiassa mallia, ettei heidän kaltaisiaan ihmisiä ole olemassa. Tämän vuoksi tahdon tutkimuksessani kiinnittää huomioita, millaisia diskursseja haastateltavani tuottavat, ja millaisia subjektiviteetteja diskurssien kautta rakentuu heidän kertoessaan kasvustaan ja kouluajastaan. Olennaista on myös huomioida, millaisia diskursiivisia käytäntöjä he tuovat esille koulumuistoissaan, ja miten nämä käytännöt vaikuttavat subjektikuvauksiin.

### **2.5.1 Diskurssit**

Diskursseilla tarkoitan juurikin esimerkiksi piilo-opetussuunnitelmassa hallitsevia tilallisia, kielellisiä ja kuvallisia toteutuksia, joiden kautta todellisuus rakentuu. Dis-



kurssit ovat merkityssysteemejä – tiedon järjestelmiä – jotka ylläpitävät ja tuottavat todellisuutta ja valtaa (Ronkainen 1999, 32; Kurki 2018). Diskurssit ovat kontekstisidonnaisia, mutta yhteyksissä myös muihin merkityssysteemeihin, ja ennen kaikkea sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti muodostuneeseen todellisuuteen (Suoninen 1993, 61–63).

Diskursiiviset muodostelmat eivät perustu sen kohteen objektiiviseen olemassaoloon, vaan sääntökimppuun, joka mahdollistaa sen diskursiivisen muodostumisen tiettyinä aikoina (Foucault 2005, 48). Diskurssien ilmaantumisen edellytyksenä ovat kaikki historialliset olosuhteet, joiden ansiosta niistä voidaan puhua, ja joiden ansiosta niistä voidaan sanoa myös eri konteksteissa eri asioita (Foucault 2005, 63). Niiden ilmenemiseen eri konteksteissa vaikuttaa myös erilaiset rajaavat tai tukahduttavat toimet, arjessa tapahtuva eriytyminen ja esimerkiksi erilaiset niihin kietoutuneet ohjeet, pedagogiset, uskonnolliset, lainasäädännölliset tai institutionaaliset tekijät (kts. Foucault 2005, 48).

Haastatteluissa tuotetut diskurssit ovat kielellisiä, sanojen muodossa rakentuvaa todellisuutta. Diskursseihin sosiaalisesti ja kulttuurisesti liittyvät lataukset muodostavat todellisuuteen valtasuhteita pohjautuen tietynlaisiin ilmauksiin tai eroihin. Diskurssit eivät vain heijasta todellisuutta, vaan tuottavat sitä. Niitä analysoidessa tarkastellaan, mitä on olemassaolo, joka tulee esiin juuri sanotussa, eikä missään muualla (Foucault 2005, 42). Kuitenkin yksilön sanojen, yksittäisten kuvien, tilallisten ratkaisujen tai toimintojen myötä diskurssit liittyvät osaksi yleisempää. On pyrittävä miettimään, miten diskurssi ottaa muuhun nähden paikan, ja miten paikka muodostuu ilmetessään sellaiseksi, jota ei voi vallata (Foucault 2005, 42). Mitä hegemonisempia diskurssit ovat, sitä enemmän niillä on valtaa, sitä enemmän ne ottavat tilaa, sitä luonnollisemmilta ne yhteiskunnassa näyttävät ja sitä vahvemmin ne tuottavat todeksi ilmaisemaansa. Sitä selkeämmin niihin liittyy myös diskursiivisessa todellisuudessa yhteiskunnan, kulttuurin, ryhmän, paikan tai ihmiskunnan tasolla liitettyjä jaettuja merkityksiä. Diskurssit muotoilevat kohteet, josta puhuvat, asettaen niille järjestyksen (Foucault 2005, 68–69).

Diskurssit eivät tuota todellisuutta vain sillä, mikä sanotaan tai näytetään ääneen. Diskurssit myös piilottavat ja kieltävät – tekevät olemattomaksi – asioita, joita ne eivät sano tai näytä. Niitä analysoidessa syvennytään tarkastelemaan, mitkä

muut ilmaukset ne sulkevat pois, miten ne sulkevat pois ja miksi juuri siinä hetkessä (Foucault 2005, 42). Diskurssit määrittävät, mikä on sopivaa tai sopimattonta, mikä normaalia tai epänormaalia, mistä vaietaan ja mistä voi puhua. Tämän myötä ne myös määrittävät, kenellä on oikeus puhua mistäkin, ja millaista kieltä kenelläkin on oikeus käyttää. (Foucault 1998, 26; Foucault 2005, 70.) Millä tahansa aikakaudella, missä tahansa paikassa, tai missä tahansa ryhmässä ei voi näin ollen puhua mitä tahansa (Foucault 2005, 63). Lausumistapojen kautta myös määrittyy kenen suusta saa tulla diskursseihin liitetty totuus ja kuka saa olla kuulemassa tiettyjä diskursseja (Foucault 2005, 70). Ei ole helppoa tuottaa uusia (vakiintuvia) diskursseja, eikä olemassaolon paljastamiseen riitä tarkkaavaisuus ja silmien avaaminen, sillä diskursiivisessa todellisuudessa kohdetta ei ole olemassa ennen diskurssia (Foucault 2005, 63). Diskurssin olemassaolo ja esiintyminen määrittyy taas monimutkaisilla vallan, historian ja sosiaalisen todellisuuden ehdoilla (kts. Foucault 2005, 63).

Diskursseja tarkasteltaessa on kuitenkin tarkasteltava sitä sen ilmenemisen yhteydessä (Foucault 2005, 39). Ei voi kyseenalaistamatta tulkita, että tämä diskurssi ilmaisee tätä ja sillä on aina tämä merkitys, sillä diskurssien merkitys vaihtelee myös kontekstista ja puhujasta riippuen. Tämä ei tarkoita, etteikö diskurssien kantamaa valtaa ja historiallisuutta tulisi ottaa todesta. Ennemminkin kontekstisidonnaisuutta voisi yksinkertaisesti luonnehtia sanomalla, että asiantuntijakeskustelussa sama termi saattaa kantaa erilaista merkitystä kuin arkisessa puheessa. Esimerkiksi shokki kantaa terveysalan keskustelussa aivan eri merkitystä kuin arkisen kevyesti sanoen ”olin shokissa”, tai draama voi arkisessa keskustelussa viitata monimutkaiseen ihmissuhdekuvioon tai tunnekäyttäytymiseen, kun taas elokuvallisessa diskurssissa se viittaa tyyllilajiin ja teatterin tai opetuksen diskursseissa tiettyyn opetusmuotoon tai teatteri-ilmaisun käyttötapaan. Missään esimerkissä ei voi sanoa kyseen olevan vain homonyymeistä, sillä kaikkien diskurssien alkuperä liittyy jokseenkin samasta tematiikasta kumpuavaan asiaan, mutta sen voimakkuus, diagnostinen tai teoreettinen määritelmä, tilanne, johon se liittyy, tapa jolla se sanotaan ja puhuvien henkilöiden väliset suhteet vaikuttavat diskurssin kantamiin merkityksiin.

Tarkastelussa onkin siis otettava huomioon, millaisia ehtoja, perusteluja ja sosiaalisia, historiallisia rakennusaineita ne kantavat tässä kontekstissa (kts. Foucault 2005, 39). On kiinnitettävä huomioita, millaisin säännönlaisuuksin ja perusteluin diskurssi sen ilmenemishetkessä näyttäytyy (Foucault 2005, 39). On luovuttava niiden ilmeisyydestä ja mietittävä kuinka ne määrittyvät, mihin lainalaisuuksiin ne nojautuvat, millä tavoin ne tulevat ilmi, millaisia merkityksen osia niihin mahtuu ja mitä ne kertovat juuri ilmaisun hetkellä (Foucault 2005, 39–40). Normijärjestelmät, instituutiot, historia, luonnehtimistavat, luokittelutyypit ja sosiaaliset käytännöt määrittävät, milloin diskurssi voi tulla esiin, miten se saa tulla esiin, voiko se nousta toisten diskurssien rinnalle ja mitä eroja se voi luoda suhteessa itseen ja toisiin (kts. Foucault 2005, 64–67).

Diskurssit muodostavat myös sukupuolisuudelle ehdot, määrittäen, miten sukupuolisuutta voi ilmaista ja millaisia sukupuolia on (Foucault 1998, 63). Yhteiskunnassa hegemonisena diskurssina vaikuttaa esimerkiksi naiset ja miehet dikotomisina kategorioina, jotka piilottavat muun olemisen ja liittävät tietyt asiat vahvasti naisen diskurssiin, toisenlaiset miehen diskurssiin ja jättävät niiden välille jäävän näkymättömäksi ja olemattomaksi (kts. Brunila & Ikävalko 2012, 289). Näin ollen ne myös sortavat naisen ja miehen diskurssiin sopimatonta luoden valtasuhteen, jossa nainen ja mies ovat tunnustetumpia, yleisempiä ja arvokkaampia kuin muunsukupuoliset tai transsukupuoliset<sup>2</sup>. Diskurssien kantaessa historiallisesti muotoutuneita merkityksiä mukanaan, on mies diskurssina taas hegemonisempi, ”luonnollisempi”, ja arvokkaampi suhteessa naiseen. Pelkkä diskurssi mies kantaa useimmissa konteksteissa mukanaan historiaa, jossa miehillä on ollut paljon enemmän oikeuksia kuin naisilla<sup>3</sup>, miehet ovat olleet kyseenalaistamattomassa valta-asemassa ja määränneet naisista omaisuutenaan.

### **2.5.2 Diskursiiviset käytännöt**

Diskursiivisilla käytännöillä tarkoitan tilannesidonnaisen rakentamisen lisäksi myös diskursseista koituneita seurauksia, niiden toimintaa ohjaavaa olemusta

---

<sup>2</sup> Tarkoitus ei ole viestittää, että transnaisuus tai transmieheys eivät ole oikeanlaista naisuutta tai mieheyttä. Vakiintuneissa diskursseissa ne eivät vain (valitettavasti) useissa konteksteissa täytä naisen tai miehen määritelmää, sukupuolidiskurssien kytkeytyessä tietynlaiseen ruumiillisuuteen.

<sup>3</sup> Vaikka miehin valta-asema on heikentynyt nyky-yhteiskunnan käytännöissä, näkyy se edelleen vahvana diskursiivisessa todellisuudessa esimerkiksi ammattitermistössä: lakimies, palomies, esimies. Puhumattakaan joistakin muista kielistä, joissa jo sanat itsessään jaotellaan feminiinisiksi ja maskuliinisiksi.

sekä systeemejä, joilla ne ovat saavuttaneet yhteiskunnassa vakiintuneen aseman (Kurki 2018). Juuri siis esimerkiksi miehen ja naisen diskursseista koituneena seurauksena wc-tiloja rakennetaan vain miehille ja naisille. Jos ne ovat asemoitu vastakkaiseksi toisilleen ja maalattu sukupuolinormatiivisin värityksin, on tämä diskurssiivinen käytäntö, joka ohjaa ihmisiä jakautumaan erilleen normituen tietyn värimaailman ja hameiden käytön tietyille sukupuolelle. Sukupuoli taas ohjautuu käytännön myötä dikotomisesti jaottuneeksi ja toisilleen vastakkaiseksi. Tämän myötä se tuottaa seurauksena joko näiden naisen tai miehen diskurssiin yhdistyvien piirteiden ottamista osaksi omaa sukupuolisuutta – tai olemattomuuden, vääränlaisuuden ja ulkopuolisuuden kokemusta niille, jotka eivät koe tätä diskursiivista jakoa (tällä tavalla) omakseen. Taas nainen ja mies ovat diskursseina saavuttaneet vakiintuneen aseman juuri näiden systeemien kautta, missä diskursseissa korostetaan niiden vastakkaisuutta ja erilaisuutta.

Tutkimuksessani en voi kiinnittää huomiota vain tilannesidonnaisiin hetkessä tuotettuihin diskursseihin, sillä haastateltavat muistelevat asioita, jotka myös kiinnostavat minua. Näin ollen siis tarkastelen hetkessä tuotettujen diskurssien lisäksi myös nimenomaan niiden ilmaisemia diskursiivisia käytäntöjä. Tarkastelen, mitä diskurssit tuottavat ja millaisia diskursiivisia käytäntöjä koulun kontekstissa tulee ilmi muistojen kautta. Seuraukset ja diskurssien tuotos saattavat muuttua todeksi juuri kerrontahetkellä, mutta mennyttä kuvatessa koulun todellisuus saa muotonsa kertojan kautta – enhän ole itse kyseisissä koulun tilanteissa elänyt. Kuitenkin nimenomaan muunsukupuolisten kertojien myötä ne saavat diskursiivisen merkityksensä, joka henkilökohtaisen kokemuksen kautta paljastaa diskursiivisen vallan vaikutusta yksilöihin. Juuri sen kautta kerronnassa voikin tarkastella, miksi asia ilmaistiin juuri, kuten se ilmaistiin, eikä jollakin muulla tavoin (Foucault 2005, 41).

### **2.5.3 Subjektiviteetit**

Kokeva, elävä subjekti ei voi koskaan olla ympäristöstään ja sosiaalisesta todellisuudesta riippumaton ja irrallinen olento. Toisin sanoen sosiaalinen vuorovaikutus, puhuttu todellisuus ja ympärillä hallitseva maailma yhteiskuntineen rakentavat jokaiselle yksilölle jonkinlaista subjektiviteettia. (Ronkainen 1999, 26.) Yksinkertaisemmillaan subjektiviteetilla tarkoitetaan minuuden rakentumista. Haasta-

teltavat tuottavat diskursseja, joiden kautta he rakentavat subjektiviteettia itsestään. Ilman diskursseja ei voi muodostua subjektiviteetteja. Minuus rakentuu sen myötä, miten yksilö on tullut elämässään asemoiduksi diskursseissa ja niiden tuottamissa käytännöissä. (Ronkainen 1999, 31–33.)

Yksilöstä rakentuu subjekti nimenomaan jokapäiväisten käytäntöjen ja niissä hallitsevien valta-asetelmien kautta. Diskurssien näyttäytyessä totena, luonnollisena ja normaalina, ne luovat toiminnan mahdollisuuksia subjektille (Brunila & Ikävalko 2012, 288). Niihin kätkeytyvän vallan, historiallisen ulottuvuuden, kontekstisidonnaisuuden, mahdollisuuksien suomisen tai rajaamisen, järjestykseen asettamisen ja kontekstisidonnaisuuden myötä muodostuu yksilön paikka yhteiskunnassa, eri tilanteissa ja yhteisöissä. Subjektiviteettia on siis rakennettava diskursseilla, joihin erilailla sopeutuvat tai sopeutumattomat joutuvat kytkeytymään voidakseen ilmaista itseään puheessa (tai muilla keinoin). Diskursiiviset käytännöt määrittävät yksilöstä sellaista kuin hän on, ja osoittavat lain tai ”totuuden” nimissä, mihin asioihin hänen ja muiden tulee hänessä kiinnittää huomiota. Subjekti on riippuvainen niin muiden kontrollista ja hallinnasta kuin yksilön itsetietoisuudestakin. (Foucault 1994, 331.)

Diskurssien ollessa kuitenkin aina kontekstisidonnaisia, eivät samat diskurssit vallitse välttämättä toisessa kontekstissa. Näin ollen haastattelemani henkilötkin saattavat tuottaa erilaista subjektiviteettia puhuessa itsestään koulun ulkopuolisessa kontekstissa. Esimerkiksi perhe tai ystävät eivät ole ehkä koskaan ylläpitäneet samanlaisia diskursseja kuin koulu. Myös sukupuolivähemmistöön kuuluvilla nykynuorilla koulukontekstissa tuotettu subjektiviteetti saattaisi poiketa aikuisten kokemuksista, nyt kun sukupuolen moninaisuus on tiedostetumpi asia. Haastatteluissa ilmeneekin tilanteisia subjektipositioita, joiden kautta kertojan minuuden kokemus saattaa vaihdella erilaisissa kertomuksen osissa.

Diskurssit muodostavat siis kokonaisuuden, jossa subjektin hajanaisuus ja epä-jatkuvuus voivat määrittyä sen itsensä kanssa, erilaisten sijaintien verkostossa (Foucault 2005, 76). Subjektipositiot kiinnittyvät enemmän kerronnan keinoihin ja itsestä luotuun kuvaan erilaisten tapahtumien yhteydessä. (Ronkainen 1999, 34–35.) Kertoja voi esimerkiksi luoda itsestään kuvaa uhrina tai taistelijana. Paikallisten ja vaihtelevien subjektipositioiden kautta voin kuitenkin päästä kiinni minuuden jatkuvuuteen kouluajasta kertovien haastatteluiden kautta. (Ronkainen 1999,

34–36.) Rosi Braidottin (2011) mukaan juuri subjektiuden erot ja muuttuvuus ovatkin sen ainoa pysyvyys.

Diskursiiviset käytännöt ovat asemoineet kertojia heidän elämässään, ja näin ollen he ovat kiinnittyneet tietynlaisiin minämäärittelyihin enemmän kuin toisiin. Kerronnassa ilmenneisiin vaihteleviin subjektipositioihin liittyy aina diskurssien rajaama pysyvyys siitä, mihin kenelläkin on subjekti-asemassaan mahdollisuus päästä. (Ronkainen 1999, 34–36.) Diskursiivinen valta määrittää ja rajoittaa ihmisyyttä ja sitä, ketkä kelpaavat hyväksyttävästi ihmisiksi, ja ketkä jäävät sen ulkopuolelle rikkoen diskursiivisia raja-aitoja – vaatien näin ollen uudelleen määrittelyä (Butler 1993, 8). Kuitenkin normien vastustajankin subjektiviteetti on määritynyt normien kautta (Butler 1993, 15). Subjekti voi ottaa kriittistä etäisyyttä sitä muovaaviin diskursseihin, asettuen esimerkiksi useaan sukupuoliasemaan samanaikaisesti tai jonnekin valmiiden diskurssien ulkopuolelle (Brunila & Ikävalko 2012, 288).

Taistelijan tai uhrin subjektipositio ei myöskään ole kuka tahansa taistelija tai uhri missä tahansa, vaan juuri tämä tietty yksilö, joka on rakentanut itseään vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuutensa kanssa. Subjektiviteetti siis muodostuu kontekstisidonnallisesti ja historiallisesti jo elettyjen subjektipositioden kautta. Toisistaan eroavat subjektipositiot luovatkin subjektiviteetille moniulotteisuutta, sillä eihän kukaan ihminen ole jatkuvasti samanlainen ilman vivahteita. Subjektiviteetti kiinnittyy kaikkien näiden positioden kautta siihen, mikä on minuudessa ja omassa elämäntarinassa merkityksellistä. (Ronkainen 1999, 34–36, 41.) Pystyn siis näin ollen tarkastelemaan, miten haastateltavani luovat paitsi hetkellisiä subjektipositioita, myös pysyvää subjektiviteettia kouluun keskittyvissä kertomuksissaan. Kertomuksissa haastateltavat paitsi itse tuottavat diskursseja, myös tuovat ilmi niitä koulun tuottamia diskursiivisia käytäntöjä, joiden mukaan he ovat päätyneet määrittelemään itseään kouluaikana ja sen jälkeen.

Sukupuoleen kietoutuneet kulttuuriset ja kontekstisidonnaiset odotukset läpäisevät myös subjektiviteetin (Lahelma 2009, 151). Sukupuolisuuden subjekti rakentuu aina nais- ja miesdiskurssien varaan syntymässä oletetun sukupuolen mukaisesti, jolloin näistä poikkeava sukupuolisuuskin rakentuu niiden kautta (Butler 1993, 3). Kun diskursiivisessa maailmassa sukupuolta naisten ja miesten ulkopuolelta ei ole, täytyy normatiivisten nais-mies-oletusten ulkopuolelle jäävien

muodostaa subjektiviteettiaan ulkopuolisuuden kautta (Butler 1993, 3). Butler kuitenkin väittää, että ilman minkäänlaista sukupuolen määrittelyä ei voi muodostua minkäänlaista subjektiasemaa, sillä sosiaalisen sukupuolisuuden matriisi mahdollistaa ihmisyyden suhteessa muihin ja kulttuuriin (Butler 1993, 7). Sukupuoli rakentuu monenlaisista samanaikaisista eroista, nykyisen ja menneen vuorovaikutuksessa. Tähän vaikuttaa elämän aikana koettu sukupuolinen toimijuus sekä kulttuurin merkitykset ja odotukset. (Braidotti 2011.)

Haastateltavien konstruoimat asiat itsestään saattavat näyttäytyä hyvinkin moniulotteisina ja kiinnostavina, sillä normien ulkopuolisen identiteetin omaavien henkilöiden täytyy muodostaa subjektiviteettiaan hyväksyen sen hyljeksittävyys. Jo siinä vaiheessa, kun henkilö pelkää kyseisen identiteetin muodostamista, hän on jo ottanut sen vastaan. Tässä tilanteessa henkilö on tiedostanut jo sen, että hän on jotakin, mikä ei sovi joukkoon. Sen julkituominen ja itselleen myöntäminen pelottavat, mutta aatteen tullessa se on jo saavutettu. Kyseisenlaiseen identiteettiin – ja sen myötä subjektiviteettiin – asettuminen kuitenkin tekevät normeista poikkeavuuden todelliseksi, näin ollen ylläpitäen ja lisäten hyljeksintää. (Butler 1993, 112.) Kun subjektipositiot rakentuvat jatkuvan olemassaolon kieltämisen varaan, mennyt identiteetti ei jää menneeseen ja unohduksiin, vaan se täytyy haudata uudestaan ja uudestaan subjektin ylläpitäessä olemisensa rajoja (Butler 1993, 113–114). Kielen ollessa monilta osin kulttuurin, ajattelun, kommunikaation ja merkitysten edellyttäjä ja rakentaja (Palmu 2003, 186), mikäpä olisi parempi tapa lähteä tekemään tutkimusta kuin tarkastella, kuinka minuus kielessä itsen ja muiden tuottamana rakentuu.

### **3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Tutkin muunsukupuolisten henkilöiden kokemuksia koulu- ja opiskeluaikoina, tahtoen saada heidän äänensä kuuluviin. Tutkimus tuottaa tietoa siitä, miten sukupuolen moninaisuus on huomioitu kouluissa 1994 ja 2004 laadittujen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden voimassaoloaikana. Tarkastelun kohteena on, kuinka koulun käytännöt ovat vaikuttaneet muunsukupuolisten yksilöiden elämään. Tämän myötä tulee ilmi, millaisia yksilön kehitykselle haitallisia normeja ja toimintatapoja saattaa vallita koulumaailmassa vielä nykyäänkin. Saadun tiedon myötä pohdin, kuinka kouluinstituutiota käytänteineen voisi tehdä entistä paremmaksi ja yhdenvertaisemmaksi tulevaisuudessa, ja millaisiin asioihin kouluhenkilökunnan olisi syytä kiinnittää erityisesti huomiota.

#### **Tutkimuskysymykset:**

- 1) Millä tavalla kertojen subjektiviteetti muodostuu kertomuksissa?
- 2) Miten sukupuolinormit ja piilo-opetussuunnitelma tulevat kertomuksissa esille?



## **4 Tutkimuksen toteutus**

Osiassa syvennytään tämän tutkimuksen käytännön toteutukseen ja metodologiaan. Ensin kerron tutkimusjoukosta ja heidän valikoitumisesta tutkimukseeni. Sen jälkeen siirryn esittelemään metodologisia valintoja ensin valittua haastattelutapaa avaten ja perustellen. Haastattelumetodin esittelyn jälkeen kerron konkreettisesta tutkimusaineiston keruuprosessista. Lopulta vielä avaan käyttämäni analyysimenetelmää valintaani perustellen, sekä sen käytännön soveltamista juuri tässä tutkimuksessa.

### **4.1 Tutkimusjoukkona muunsukupuoliset**

Tutkimusjoukko koostuu seitsemästä muunsukupuolisesta haastateltavasta. Sain yhteensä 13 yhteydenottoa, mutten haastatellut kaikkia, sillä halusin toteuttaa kaikki haastattelut kasvotusten, ja maantieteellisyyden vuoksi se ei olisi kaikkien kanssa ollut mahdollista. Valitsin alunperin tutkimusjoukokseni trans- ja muunsukupuoliset, koska tahdoin saada sukupuolen marginaalissa olevien henkilöiden äänen kuuluviin. Haastatteluja tehdessä kuitenkin selvisi, että kaikki haastateltavistani ovat muunsukupuoliseksi itsensä määritteleviä yhtä lukuun ottamatta. Olin saanut tässä vaiheessa jo hyvin kattavaa aineistoa, joten karsin yhden jo tehdyn binääristä transsukupuolisuutta edustavan haastattelun pois. Binäärinen transsukupuolisuus olisi jäänyt aineistossani niin pieneksi verrattuna muunsukupuolisuuteen, että rajasin näin ollen tutkimukseni koskemaan vain muunsukupuolisten koulukokemuksia. Muunsukupuolisten kokemusten tutkiminen on mielenkiintoista myös siksi, että he jäävät täysin yhteiskunnan nais-, mies- sukupuolioletusten ulkopuolelle.

### **4.2 Elämäntarinallis-kertomuksellinen haastattelumuoto**

Valitsin käyttää elämäntarinallista, kertomuksellista haastattelumuotoa, sillä tahdoin vaikuttaa itse vastauksiin mahdollisimman vähän ja kuulla mahdollisimman aidosti, kuinka haastateltavani itse kertovat kouluajoistaan. Hyvärisen ja Löyttyniemen mukaan tätä haastattelutapaa voikin perustella nimenomaan tieteellisyyden, haastattelijan neutraaliuden ja mahdollisen aidon kerronnan näkökulmasta (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 198). Ihmiset rakentavat identiteettiään elä-

tään rakentamansa kertomuksen kautta, ja kerronnassa toiminta suuntautuu tulevaan (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Menneen kerronta suhteutuu siis nykyhetkeen ja avaa, mikä on kertojan mielestä olennaista kertoa juuri omassa elämänsä elämissä ja tarinassaan. Nämä molemmat kertomuksen piirteet ovat olennaisia tutkimuskysymysten kannalta, sillä tahdon saada tietoa, kuinka haastateltavani rakentavat kuvaa itsestään koulukontekstissa, ja millaisia asioita he muisteluissa painottavat koulun todellisuudesta. Siksi tahdoin kannustaa haastateltavia juuri kerronnallisuuteen.

Kertomusten kautta välittyy myös sanatonta tietoa, sitä mikä muodostuu hiljaisina diskursseina ääneen sanottujen kautta. Kertomusten kautta eettinen paikka maailmassa rakentuu, ja se on luottamusta luova ja ylläpitävä vuorovaikutuksen väline. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.) Kertomukset paljastavat tietoa kertomuksen kontekstista oletusten ja ilmausten kautta, ja ennen kaikkea kerronnan avulla vastataan kysymykseen, kuka kertoja on. Kertomus ilmaisee, miten jokin on koettu, luoden tarinalle vivahteita ja sävyjä, pelkän tapahtumakulkujen raportoinnin sijasta. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189; Squire 2008, 41–42.) Kertomuksissa on myös tapahduttava muutos. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 190; Squire 2008, 42.) Muutokset oman sukupuolen ilmaisun, -identiteetin ja yleisesti kokemusten rakennuksessa kouluvuosien aikana näyttäytyvät myös kiinnostavana omassa tutkimuksessani. Yksittäisen ihmisen elämän konstruktion lisäksi kertomukset välittävät myös tietoa sen kerrontakulttuurista sekä voivat välittää universaaleja kokemuksia samankaltaisista tilanteista (Squire 2008, 41–42), mikä on erittäin merkittävää tutkimuksen sovellettavuuden kannalta.

Kerronnallisessa haastattelussa siis tutkija antaa tilaa kertomuksille ja pyytää kertomuksia/johdattelee niihin (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191). Menettelytapani on hyvin samankaltainen kuin Fritz Schützen kehittämä elämänekerrallis-kerronnallinen haastattelu. Menetelmän lähtökohtana on ensin esittää kehoitus, joka pyytää haastateltavalta avointa kerrontaa elämästään. Tämän kerronnan aikana haastattelija ei esitä kysymyksiä, vaan kuuntelee ja kannustaa kertojaa ollen läsnä. Kerronnasta paljastuneen kokemuksellisuuden avulla tulevat esille identiteetin muototutustumisen vaiheet, ja niiden asettaminen kielelliseen muotoon nykyelämästä käsin. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 194–196.) Haastattelun toisessa

vaiheessa haastattelija esittää tarkentavia kysymyksiä jo haastateltavan mainitsemiin asioihin, tavoitteena saada syvemmälle menevää kerrontaa kyseisistä asioista. Scützen mallissa olisi myös kolmas vaihe, jossa haastattelija voi esittää omia kysymyksiä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 196–197.)

Itselläni haastattelu ei jakaantunut näin systemaattisesti kolmeen erilaiseen vaiheeseen, vaan suurimmaksi osaksi käytin vain ensimmäistä ja toista vaihetta yhden haastattelukerran aikana, ja joskus saatoin sisällyttää toiseen vaiheeseen yhdestä kahteen kysymystä, jotka eivät olleet alkuperäisestä kertomuksesta lähtöisin. Oma haastattelutapani poikkesi myös Schützen mallista siten, että rajasin jo alkujaan tarinat koulukontekstiin ja ehdotin kronologista kerrontaa haastateltavien kerronnan helpottamiseksi, täysin vapaan kehotuksen sijasta. Toisinaan myöskään kaikki jatkokysymykseni eivät ehkä olleet tarpeeksi kerrontaan kannustavia, vaan toivat enemmän esille esimerkiksi haastateltavien mielipiteitä.

## **4.3 Aineistonkeruu**

### **4.3.1 Ennakkovalmistelut**

Kirjoitin saatekirjeen<sup>4</sup> (liite 1), jolla pyrin selventämään tutkimukseni tarkoituksen ja sen tärkeyden, kertoa hieman itsestäni, sekä tuoda ilmi, millaista tutkimusjoukkoa haen, kuinka monta koehenkilöä tarvitsisin, mille ajalle haastattelut sijoittuivat ja kauan tutkimukseen osallistumiseen menisi aikaa. Pyrin kirjeessä luomaan myös turvallista kuvaa kertoen, että haastatteluun osallistuvilla on täydet oikeudet omiin haastatteluihinsa ja niiden pois vetämiseen missä vaiheessa tutkimusta tahansa. (kts. eettisyyskäytännöt: Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17, 41; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.) Levitin saatekirjettä ystäväni kautta<sup>5</sup>, jolla tiesin olevan paljon yhteyksiä sukupuolen moninaisuudesta rikkaisiin verkostoihin.

Annoin haastateltavien itse valita haastattelupaikan, jotta he voisivat kokea tilanteen mahdollisimman mukavaksi ja turvalliseksi. Pyrin myös saamaan aikaan luottamuksellisen keskustelunomaisen ilmapiirin, jotta kertominen olisi haastateltaville mahdollisimman helppoa. (kts. luottamuksellisuus: Ruusuvuori & Tiittula

---

<sup>4</sup> Kiitokset avusta saatekirjeen muotoilussa Anna-Maija Niemelle ja Janne Varjolle.

<sup>5</sup> Suurkiitokset Tuuli Kamppilalle, joka levitti saatekirjettä erilaisissa Facebook-ryhmissä.

2005, 41–44; Niemi 2018.) Ennen haastattelua pyysin herättelyksi koehenkilöitä piirtämään tunnekaivon ja haluamiaan muistiinpanoja kouluensa kuvaavalle janelle<sup>6</sup> (liite 2). En ottanut janoja mukaan analyysiin, vaan teetätin tehtävän, jotta haastateltavat saavat siitä itse tukea kertomuksensa avuksi.

Yritin päästä vielä paremmin sisälle tutkittavieni maailmankuvaan ennen haastattelujen toteuttamista, lukemalla kirjan *Näkymätön sukupuoli* (Holma ym. 2017), jossa muunsukupuoliset kertovat tarinoitaan ja jossa avataan myös selkeästi sanastoa. Pyrin tällä välttämään tilanteita, joissa tahattomasti esimerkiksi loukkaisin haastateltavia, vain siksi, että olen tiedoton jostakin muunsukupuolisuuteen liittyvästä asiasta tai sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen kulttuuriin liittyvistä piirteistä. (kts. vastavuoroinen ymmärrys: Rastas 2005, 79, 83, 88–89.)

#### 4.3.2 Haastatteluiden toteutus

Nauhoitin kaikki haastattelut, joten aivan aluksi kysyin kaikilta luvan haastatteluiden nauhoittamiseen. Ensimmäisen haastattelun perusteella vakiinnutin muuttamat kysymykset haastattelun alussa ja haastattelun lopussa kaikille samoiksi. Alussa kysyin kaikilta kyseiset taustatiedot: nimi, onko pseudonyymitoivetta, ikä, sukupuoli-identiteetti, ja missä päin Suomea on käynyt koulunsa. Kyseiset taustatiedot keräsin, mikäli huomasin vastauksissa jotakin olennaista esimerkiksi maantieteellisten erojen<sup>7</sup>, kouluvuosien<sup>8</sup> tai sukupuoli-identiteetin<sup>9</sup> kannalta. Niiden otin vain itselleni yhdistämisen helpottamiseksi ja kysyin vastaajien omaa toivetta pseudonimeen, jotta heille tulisi tunne siitä, että he voivat vaikuttaa siihen, miten heistä ilmaistaan. Taustatietojen jälkeen kysyin kaikilta ovatko he ennen osallistuneet tutkimukseen, sekä miksi he tahtovat tutkimukseeni osallistua<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Elämän hahmottaminen janapiirroksen avulla muistuttaa Anna Juntusen (2016) ”elämänspiraalia”. Tutustuin spiraalimetodiin kuitenkin vasta haastatteluideni toteutuksen jälkeen, joten olin luonut janametodin perehtymättä muihin vastaaviin metodeihin.

<sup>7</sup> Lopulta jätin maantieteelliset erot ja niiden tiedostetun vertailun täysin pois haastateltavien anonymiteetin turvaamiseksi. En myöskään tahdo tehdä maantieteellisiä yleistyksiä vain seitsemän henkilön perusteella. Yleistyksen tekemiseksi tarvitsisi laajempaa määrällistä aineistoa.

<sup>8</sup> Tämä soi arvokasta tietoa perusopetussuunnitelman perusteiden teoriaperustan rajaamiseen vain 1994 ja 2004 laadittujen dokumenttien tarkastelulle. En kuitenkaan alkanut tietoisesti vertailemaan ja paljastamaan, kuka on käynyt koulunsa mihinkin aikaan. Tämän perustelen sillä, että sen paljastaminen olisi voinut vaarantaa haastateltavieni anonymiteettiä. Olisi myös ollut haastavaa ilmaista selkeästi leipätekstissä, kuka on käynyt koulunsa milloinkin.

<sup>9</sup> Lopulta rajasin tutkimusjoukokseni vain muunsukupuoliset, joten tämäkään ei ollut tutkimuksen toteutuksessa enää myöhemmin olennaista. Tosin tämän kysymyksen avulla onnistuin rajaamaan tutkimusjoukoksi vain muunsukupuoliset, sillä en olisi voinut muuten tietää ovatko haastateltavat trans- vai muunsukupuolisia.

<sup>10</sup> Kiitokset Anna-Maija Niemen (2018) esimerkeistä hänen itse käyttämistään haastattelukysymyksistä.

Näillä kysymyksillä pyrin herättelemään paitsi keskustelua, myös saamaan tietoa haastateltavien motiiveista kertoa tarinaansa ja ovatko he ymmärtäneet, mihin he ovat lupautuneet tullessaan haastatteluun. Näiden pohjalta saatoin avata omia tavoitteitani ja haastattelun kulkua vielä lisää.

Näiden ennakkokysymysten jälkeen aloitin jokaisen kohdalla kutakuinkin samalla kertomukseen kannustavalla kehotuksella: ”Kerro vapaasti kouluajastasi. Voit kertoa kronologisesti ja lähteä liikkeelle vaikkapa ajastasi päiväkodissa.”. Tämän kehotuksen myötä sain yleensä kuulla melko kattavan tarinan kouluajoista, missä nousi kiinnostavia asioita esille, joihin myöhemmin tarkensin. Alun avoin kertomus kesti yleensä noin 10–30 minuuttia. Kertomuksen pohjalta nousseiden asioiden myötä tarkentavien kysymysten kautta tarinoita ja yksityiskohtaisempaa kerrontaa tuli lisää. Yleensä pyysin kertomaan lisää esimerkiksi opettajien toimintatavoista kerrotuista tilanteista tai tarkentamaan, miksi haastattelija luulee jonkin asian olleen, kuten se oli. Saatoin myös pyytää haastateltavaa kertomaan jonkin spesifin muiston johonkin hänen mainitsemaansa asiaan liittyen. Olin tehnyt itseleni rungon (liite3) erilaisia syventävistä kysymyksistä siltä varalta, ettei kerrontaa syntyisi ilman, mutta usein haastateltavat kertoivat kysymyksiini liittyvistä asioista jo omaehtoisesti, joten kysymyksiä ei jäänyt esitettäväksi.

Vakiinnutin kuitenkin kaikille lopetukseen seuraavanlaiset kysymykset<sup>11</sup>: ”Mitä muuttaisit kouluajoissa, jos voisit?”, ”Millaisia terveisiä lähettäisit opettajillesi?”, ”Mitä tahtoisit sanoa koulutussuunnittelijoille?” ja ”Mistä olisi mielestäsi hyvä tehdä lisää tutkimusta?”<sup>12</sup>. Ensimmäinen lopetuskysymys kannusti tiivistämään vielä asioita, jotka olisi voinut olla toisin. Tällaiset asiat tulivat esille jo tarinoissa, mutta kysymyksen kautta vielä olennaisimmat seikat painottuivat. Tutkimuksen kannaltahan hedelmällistä on juuri saada tietoa asioista, joihin vastaajat kaipaisivat muutosta – rakentuu se sitten yksilöllisen identiteetin kautta tai selkeästi kulttuuristen rakenteiden varaan. Mikäli vastaus olisi ”En muuttaisi mitään.” on sekin arvokasta tietoa, jota voi peilata haastattelussa aiemmin nousseisiin asioihin. Seuraava, opettajille kohdistettu terveisten lähettäminen antaa vastaajalle anonyymiteetin turvin sanoa kritiikkiä opettajilleen, tai ilmaista ne asiat, joista ovat

---

<sup>11</sup> Kiitokset myös näistä kysymyksistä Anna-Maija Niemelle (2018).

<sup>12</sup> Koska tutkimuksen fokuksessa oli pääasiassa kertomusten analysoiminen, jäivät näiden kysymysten vastaukset suurimmaksi osaksi pois lopullisesta analyysistä. Tutkimustulokset tuon ilmi vielä pohdintaosiossa, sillä tahdon saada haastateltavieni äänen kuuluviin.

heille kiitollisia. Koulu ei ole yhtä kuin opettajat, mutta koulussa suuren osan ja pääasiallisen aikuisen kasvatustuon luovat opettajat, joten kysymys vie asian ytimeen, silti johdattelematta minun ennakkokäsitysteni äärelle. Kolmas kysymys pohjaa edelliseen, mutta laajemmassa linjassa, ja tuo ilmi, mikäli haastateltavilla on näkemyksiä koulujärjestelmän muutokseen, tai siihen, mikä on toimivaa. Viimeinen kysymys ei liity suoraan tutkimuksen aiheeseen, mutta antaa haastateltaville äänen ilmaista, mikä on heidän mielestään maailmassa tärkeää.

Aivan viimeiseksi vielä selvitin haastateltaville, että minuun saa ottaa missä tahansa vaiheessa yhteyttä ja vetäytyä tutkimuksesta, jos siltä tuntuu. Tällä pyrin antamaan vallan ja itsemääräämisoikeuden haastateltavalle omasta kertomuksestaan. (kts. eettisyysohjeistus: Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17.) Kysyin, mikäli he tahtovat lukea litteroidun version ja tarkastaa onko siellä jotakin, mitä ei tahdo käytettävän. Tarjouduin myös lähettämään valmiin graduni luettavaksi. Vielä aivan viimeiseksi esitin kaikille kysymyksen: ”Haluatko vielä kysyä jotakin minulta?”. Sillä pyrin antamaan mahdollisuuden kaikenlaiseen heränneeseen pohdintaan ja mahdollisten epäselvyyksien ratkomiseen, sekä tuoda tuntemusta tasa-arvoisesta asemasta, jossa heillä on haastatteluidensa asiantuntijoina täysi oikeus kysyä minulta mitä tahansa, eikä vain toisinpäin.

Vaikka halusin haastateltavien itse konstruoivan tarinansa, huomasin antavani rutkasti minimipalautetta, joiden kautta ilmaisen esimerkiksi äänenpainolla hyvin selkeästi, mistä olen samaa mieltä tai millaisissa asioissa tunnen suurta myötätuntoa (kts. minimipalautteista Ruusuvuori & Tiittula 2005, 26–34). Tämä oli hyvä tiedostaa aineistoa litteroidessa. Vaikka minimipalautteet ja mahdolliset omat kommenttini kenties ohjasivatkin kerrontaa, olivat ne sillä tavoin välttämättömiä, että ne loivat keskustelunomaisen ilmapiirin, joka rohkaisi kerrontaan (kts. haastattelijan empaattinen asenne: Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41). Jos olisin ollut vain hiljaa tunteita näyttämättä, olisi luultavasti vaikuttanut siltä, ettei minua aidosti kiinnosta (tukeutuu: Ruusuvuori & Tiittula 2005, 51). Toisinaan myös tietoisesti kerroin lyhyesti jonkin oman – haastateltavan kanssa samankaltaisen – kokemuksen, jotta rohkaisisin kertojaa ja loisin tunnelman, että tiedän, mistä hän puhuu (tukeutuu: Ruusuvuori & Tiittula 2005, 42–44; Rastas 2005, 87, 101). Pyrin siis rikkomaan haastattelutilanteen odotettuja normeja, jossa minä haastattelijana vain kyselen ja haastateltava vain vastaa (kts. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 34–

35). Hyvin usein taas tietoisesti hillitsin sanomasta mielipiteitäni jostakin, jotten liikaa ohjaisi kerrontaa omien oletusteni mukaisesti.

## **4.4 Analyysi**

### **4.4.1 Diskurssianalyysi menetelmänä**

Diskurssianalyysi on teoreettinen viitekehys, jonka sisältämät oletukset tarjoavat lähtökohdan analyysille. Nämä oletukset ovat seuraavat: 1) kieli rakentaa sosiaalista todellisuutta, 2) olemassa on samanaikaisesti useita rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia diskursseja, 3) diskurssit ovat aina kontekstisidonnaisia, 4) toimijat ovat kiinnittyneitä diskursseihin ja 5) kielenkäyttö tuottaa seurauksia. (Jokinen ym. 1993, 17–18.) Kun siis analysoin aineistoani diskurssianalyysillä, lähdän tulkitsemaan haastateltavieni tuottamia sanoja ja niiden rakentamia merkityksiä. Tulkintani pohjaan näihin viiteen oletukseen. Oletusten mukaisesti pystyn siis kertomusten avulla analysoimaan sosiaalisesti olemassa olevaa todellisuutta sekä huomioimaan kertomusten kontekstin vaikutuksen kerrottuun ja kerrotun merkityksiin. Lisäksi saan selville, millaisia seurauksia diskursseilla ja diskursiivisilla käytännöllä on sekä yhteiskunnallisesti että yksittäisten toimijoiden tasolla.

Diskurssianalyysin kautta siis tarkastelen, kuinka kertojat rakentavat kuvaa itsestään, ja kuinka tuotetut diskurssit suhteutuvat kerrontakontekstiin, sosiaalisiin käytänteisiin, normeihin ja yhteiskuntaan. Näiden diskurssien sekä diskursiivisten käytäntöjen kautta rakentuu, millaiset subjektipositiot ovat mahdollisia minkäkin laisissa tilanteissa (Jokinen ym. 1993, 39). Toisin sanoen pääsen siis diskurssianalyysin kautta käsiksi siihen, millaisia rajoituksia tai mahdollisuuksia muunsukupuolisten henkilöiden olemiselle ja toimijuudelle kertomuksissa rakentuu. En voi tietää haastateltavieni sisäisiä malleja, joiden kautta minuus ja identiteetti rakentuvat, mutta diskurssianalyysillä voin selvittää, millainen subjektiviteetti kertojille konstruoituu heidän tuottamiensa diskurssien kautta (Juhila 1999, 173). Löydettyjen diskurssien heijastaessa yhteiskuntaa ja universaaleja sosiaalisia käytäntöjä, antavat haastatteluissa tuotetut diskurssit myös käsityksen, millainen on muunsukupuolisten asema yhteiskunnassa ja millaiset mahdollisuudet heillä ovat

(kts. Juhila 1999, 165). Koska kertomukset keskittyvät koulu-aikaan, saan diskurssianalyysin kautta selville, kuinka koulu vahvistaa tai heikentää näitä yhteiskunnallisia asenteita ja käytäntöjä.

Diskurssien tuottaessa todellisuutta, jonkin asian nimeäminen tuottaa tälle olemassaolon (Suoninen 1993, 61). Taas, jos asiaa ei nimetä, ei sitä niin sanotusti edes ole olemassa. Näin ollen diskurssianalyysin kautta en tarkastele vain sitä, mitä sanotaan, vaan myös sitä, mikä jätetään sanomatta. Tämä luo mahdollisuuden tarkastella yhteiskunnallisia valtarakenteita. Mille tai kenelle on sanoja, minkä voi sanoa ääneen, mitä ei ole sanallisessa todellisuudessa olemassa ja mikä rakentuu sanoissa ja käytännössä luonnolliseksi ja normaaliksi, mikä taas epänormaaliksi tai luonnottomaksi. Diskurssit ovat kontekstisidonnaisia merkitysyhteyksiä, mutta yhteyksissä myös muihin merkityssysteemeihin (Suoninen 1993, 61–63). Ennen kaikkea ne ovat yhteydessä sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti muodostuneeseen todellisuuteen (Suoninen 1993, 61–63). Näin ollen tietyssä kontekstissa tuotettujen diskurssien kautta pääsee tarkastelemaan myös yhteiskuntaa yleisesti. Näin ollen myös diskursseihin liittyy aina valta, sillä ne tuottavat asioiden olemassaolon ja arvon, sekä suhteen toisiinsa. (kts. Juhila 1999, 165.)

Subjektiviteettiin kietoutuneisiin valta-asetelmiin pääsen tarkastelemalla, mitä diskurssissa sanotaan tai tehdään, millaiset ovat toimijoiden väliset suhteet diskursseissa ja millaisiin subjektipositioihin ihmiset voivat asemoitua tai tulla asemoituksi (Jokinen & Juhila 1993, 86). Hegemonisiin diskursseihin taas pääsen käsiksi tarkastelemalla, miten jokin vahvana ilmenevä diskurssi on saavuttanut aseman, jossa sen alkuperä hämärtyy ja se alkaa näyttää selittämättömän luonnolliselta (Jokinen & Juhila 1993, 91). Tämän jälkeen analyysi rakentuu sen tarkastelulla, miten näitä diskursseja tuotetaan ja uusinnetaan ja millaisia diskurssiivisia käytäntöjä ja seurauksia ne tuottavat (Jokinen & Juhila 1993, 89, 97). Myös diskursiiviseen muutokseen on mahdollista päästä käsiksi, mikäli aineistosta nousee hegemonisia diskursseja haastavia diskursseja (Jokinen & Juhila 1993, 102). Valta ja vastarinta kulkevat käsikädessä ja tuotetut diskurssit kietoutuvat valtarakenteisiin myös ollessaan niitä vastaan (Juhila 1999, 165).



#### 4.4.2 Analyysin toteutus käytännössä

Haastattelutilanteissa ja litteroinnissa<sup>13</sup> syntyneiden esivaikutelmien jälkeen lähdin liikkeelle aineiston silmäilystä, jonka perusteella muodostin alustavan käsityksen eniten esiintyvistä ja kertomuksia yhdistävistä diskursseista, sekä kertomusten erilaisista osista. Tämän jälkeen aloin luokitella aineistoa lukien kaikki haastattelut läpi, kirjoittaen niistä nousevat diskurssit/teemat ylös. Aina, kun tuli jokin mielestäni täysin uusi kategoria, kirjoitin sen ylös. Kun taas joku jo kirjoittamani toistui, vedin tukkimiehenkirjanpidolla sen kohdalle viivan. Näin sain käsityksen, millaiset asiat nousevat oikeasti aineistossa eniten esille.

Luokiteltuani diskurssit karkeasti, aloin vertailla niitä keskenään ja niputtaa ryhmiä. Muodostettujen ryhmien kautta syntyi näkemys siitä, millaiset asiat toistuvat aineistossa erityisen paljon ja millä tavoin, sekä millaiset ovat poikkeuksellisia. Karkean luokittelun jälkeen pyrin diskurssianalyysillä keinoilla selvittämään, millaista maailmaa ja subjektiviteettia löydetyt diskurssit rakentavat ja mitä nämä kertovat koulumaailmasta, yhteiskunnasta, sosiaalisista käytännöistä ja universaalimmista kokemuksista muunsukupuolisena.

Analyysini on vahvasti aineistolähtöinen, sillä diskurssianalyysissä pyrin analyysittisyyteen, jossa en etsi tietynlaisia diskursseja vaan pyrin kuuntelemaan aineistoa. Voin myös todeta lähtökohtani tutkimuksen teolle olevan vahvan yhteiskuntakriittinen ja feministinen, mikä asettaa tutkimuksen lähtökohdaksi halun vaikuttaa ja saada aikaan muutosta. Vaikka siis pyrin välttämään kriittistä diskurssianalyysiä aineistoa seuloessani, teen feministiskriittisiä tulkintoja aineistosta.

---

<sup>13</sup> Aineiston kirjoituksessa käyttämäni litterointimerkit löytyvät liitteestä neljä (LIITE 4).

## **5 Muunsukupuolisena tyttöjen ja poikien koulussa – kolme noussutta diskurssia ja olemisen mahdollisuudet**

Aineistoa tarkkaan seuloen, löysin monenlaisia ja moniulotteisia diskursseja. Lopulta erilaisista nousseista diskurssiluokista sain muodostettua kolme koko aineiston kattavaa suurta diskurssia. Kyseiset diskurssit ovat 1) ulkopuolisuuden diskurssi 2) sukupuolinormatiivisen koulun diskurssi ja 3) normeihin asettumattoman sukupuolisuuden diskurssi. Kaikki diskurssit ovat osittain myös limittäisiä toistensa kanssa, joten aivan selkeää jakoa niiden välille on mahdoton tehdä.

Ensimmäisessä diskurssiluokassa ulkopuolisuus kytkeytyy vahvasti sekä omaan kokemukseen että muiden tuottamaan syrjintään. Jonkinlainen erilaisuus ilmaistaan diskursseissa edellytykseksi ulkopuoliseksi tulemiselle ja kiusaamiselle. Diskurssiluokassa korostuu myös vahvasti sukupuolen ja siihen liittyvien oletuksien vaikutus ulkopuolisuuden tuottajana tai vahvistajana. Diskurssiin sisältyy myös opettajien kyvyttömyys ja haluttomuus puuttua ulkopuoliseksi tekevään kiusaamiseen.

Toisessa diskurssiluokassa korostuvat vahvasti perinteistä sukupuolijakoa ja -rooleja sekä valtasuhteita ylläpitävät käytännöt koulussa. Ne korostuvat sekä suorina että hiljaisina diskursseina, tuoden esiin piilo-opetussuunnitelman normaalistavaa vaikutusta ja diskursiivisia käytäntöjä. Koulun sukupuolinormittava diskurssi ilmaisee koulussa tapahtunutta ohjaamista ”oikeanlaiseen” sukupuolisuuteen. Diskurssiin sisältyy normista poikkeavuuden hiljentämistä ja sortoa jatko-opintoaikoihin asti, sekä pahimmillaan sukupuolittunutta väkivaltaa. Poikkeuksena sääntöön tuon diskurssin yhteydessä ilmi myös positiivisia sukupuolinnormeista irrallisia asioita esimerkiksi opettajien toiminnassa tai koulun käytännöissä.

Kolmannessa diskurssiluokassa rakentuu sukupuolisuudelle muodostuneet mahdollisuudet, siihen liittyvät pohdinnat seksuaalisuudesta, kehollisuudesta ja itseilmaisusta, sekä valmiiden mallien ja sanojen tärkeys. Diskurssiluokassa konkretisoituu, millaiset asiat ilmaistaan olennaisina sukupuolikokemuksessa ja sukupuolisen minuuden rakentumisessa. Siinä muotoutuu sukupuoli-identiteetin sanoittamisen tärkeys toimijuuden, hyvinvoinnin, elämän valintojen, itsetuntemuksen ja itsepystyvyyden kannalta.

Jokaiseen näistä kolmesta diskurssiluokasta mahtuu vaihtelua kerrontakontekstista, haastateltavien elämänvaiheesta ja kertojan luomasta subjektipositioista riippuen. Eri diskursseissa vaihtelee sekä kertojan aktiivinen että passiivinen toimijuus, sekä taistelija- että uhripositio, ja sekä positiivisuus että negatiivisuus. Yksikään diskurssiluokka ei ole yksiselitteinen ja mustavalkoinen, mutta jokaisessa korostuu tietyt asiat ylitse muiden. Yksilöiden korostamien asioiden kautta löytyy väylä myös universaalisti merkityksellisiin asioihin, yksilöllisten diskurssien heijastaessa yhteiskunnassa vallitsevia diskursseja ja niiden tuottamaa maailmaa.

Seuraavana esittelen tarkemmin, millä tavalla nämä kolme diskurssiluokkaa esiintyvät kertomuksissa, ja millaisia subjektiviteetteja ilmenee missäkin. Analysoin diskurssiluokka kerrallaan, millaiset diskurssit korostuvat niissä hegemonisina ja miksi. Toisaalta tarkastelen myös kertomuksissa ilmenneitä vastadiskursseja, jotka kenties vanhan sanonnan mukaan poikkeuksina vahvistavat säännön. Tuon myös ilmi, millaiset asiat tulevat kertomuksissa ilmi hiljaisuuden ja salailun myötä, ja miten tämä liittyy sosiokonstruktivisiin vallan rakenteisiin ja piilo-opetussuunnitelman ylläpitämään todellisuuteen koulumaailmassa.

## 5.1 Ulkopuolisuus

Seitsemästä haastatellusta kuutta oli kiusattu koulussa, vertaisryhmän ulkopuolelle jättäen. Jokainen haastateltava kertoi olleensa jollain tavalla erilainen ikätovereihinsa nähden, ja tunteneensa jossain vaiheessa koulupolkuaan sekä ulkopuolisuutta tyttö- tai poikaryhmissä että yleisesti vertaisten joukossa.

### 5.1.1 Erilaisuus ulkopuolisuuden aiheuttajana

TAO: *Ja tota ((köhäisy)) ja sitten mä olin sellanen ((vähän nauraen)) erilainen nuori, ja sit mua kiusattiin koko yläasteaika. Niin se johti siihen, että sitten mää. Mä masennuin. Ja tota, oli siis sieltä jostain viidenneltä ja kuudennelta luokalta asti ollu sellanen, niinku viimestään sieltä asti ollu hyvin sellanen erilainen. Tai niinku semmonen erilaisuuden tunne ja (H: Mm.) jotenki semmonen, et ei niinku kuulu siihen semmoseen normi-porukkaan.*

Taon kertomuksessa tuodaan suoraan esille erilaisuus ja erilaisuuden tunne. Toisaalta erilaisuus ilmaistaan syynä kiusaamiselle ja vertaisjoukon ulkopuolelle jäämiselle, toisaalta taas seurauksena siitä. Oma subjektiviteetti muodostuu verrannollisena muihin. Kun ”ei kuulu normiporukkaan” asettuu erilaisuus myös alisteiseksi yleiselle, sillä yleinen ilmaistaan normaalina (kts. Fahlgren ym. 2011, 7–9). Erilaisuus muodostuu näin ollen hyvin vahvasti normaalin vastakohtaksi, rakentaen oletuksen olemassa olevasta yhdenmukaisesta oppilasjoukosta, johon verrattuna erilaisuus korostuu ulkopuolelle jättönä (Riitaoja 2013, 163). Normaali heijastaa, millaisia ihmisten ”kuuluisi” olla, tai millaisia heidän oletetaan olevan (kts. normaalistaminen: Foucault 1975, 203–207, 345–346; Fahlgren ym. 2011). Katkelmassa myös konstruoidaan kiusaamisen seurauksena masentuminen, minkä taas kerrotaan lisänneen erilaisuutta entisestään. Ilmaus ”mä masennuin” määrittää omaa subjektiviteettia masentuneeksi. Sen sijasta, että ilmaus olisi vaikkapa ”minulla alkoi masennus”, jolloin masennus olisi enemmän ihmisen ulkopuolinen sairaus, eikä ihmisenä määrittävä tekijä.

*RUSKA: Ja sitte. Sit mä oon miettiny niinku pitkään, sitä kiusaamist sillee, et mistä se nyt niinku johtu tai tai näin nii se oli sillei, et mä olin jotenki niinku erilainen tai et ihmiset niinku tarttu siihen siihen sillee. Ja sit ehkä nii emmä tiä analysoinks mä sitä sillon niin paljoo tai mä olin aika vaan sillee kuitenkin loppujen lopuks aika vahva, jotenki et et nojoo. Tai aattelin sillee, et et jos ne ei halua olla mun kaa, nii sit ne ei halua, ja mä pärjään kyl.*

Siinä, missä Taon katkelmassa subjektiviteettikuvaus korosti enemmän uhriasemaa, jossa erilaisuuden vuoksi on joutunut alentumaan vallan alle ja masentunut, korostuu Ruskan katkelmassa oma toimijuus ulkopuolisuuden valitsijana. Molemmissa diskursseissa syyksi ulkopuolisuuteen ja kiusaamiseen siis määritellään erilaisuus, jonkinlainen poikkeavuus verrattuna yleiseen ”normaaliin”. Kuitenkin Ruska korostaa taistelijasubjektia, jossa hän päättää pärjätä yksin, jos muut eivät tahdo hänen kanssaan olla. Hallitsevana diskurssina Ruskan tuottamassa erilaisuuden diskurssissa ilmenee siis omapäisyys, vahvuus ja halu pärjätä yksin. Hiljaisena diskurssina kuitenkin ilmenee, että muut tuottavat Ruskalle erilaisuuden ja ulkopuolisuuden sekä syrjityn subjektin, jonka Ruska itse kääntää heitä vastaan, vahvuudeksi olla erilainen.

### 5.1.2 Sosiaalisen kontekstin vaihto ulkopuolisuuden lieventäjänä

Samanlainen selviytymiskeino ja ulkopuolisuuden hyväksyminen kuin Ruskan kertomuksessa, korostuu myös Kideen kertomuksessa:

KIDE: – – *Et että varsinki siinä niinku s-se-se kesä ennenkö mentii yläasteelle. Nii siin tapahtu joku muutos ihan vaan mun omas ajattelussa. Et kun mä tiesin, et mä tuun jatkaa sen saman porukan kaa yläasteella (H: Mm.) me jatkettiin saman niinku aineopetuksen piirissä. Hh. Nii sit mä tiesin, et nää on nää samat ihmiset, et et mä en aio enää välittää vaan niistä. Että et mä oon nyt ihan tyytyväinen siihen, et mä oon niinku se ulkopuoline. (H: MM.) Et sitä enne mä olin ehk ala-asteella KOITTANU olla niinku MUKANA. Ja koittanu olla ihmisten kaveri ja muuta nii (H: Mm.) sit yläasteel mä olin vaa sillee, et en mä nyt enää. Et nyt mä vaan HYVÄKSYN TÄMÄN PAIKKANI. Ja hankin jonkun uuden harrastuksen. Sit mä perustin nettisivut ja niinku sillee. Et sit mämenin nettiin.*

Kide myös valitsee Ruskan tavoin itse ulkopuolisuuden, mutta enemmän alistavasti. Hän tuo esille, kuinka oli aiemmin yrittänyt päästä mukaan porukoihin, mutta valinnut luovuttajasubjektin, kun ei ollut yrityksistään huolimatta päässyt mukaan vertaisryhmään. Sekä Ruskan että Kideen tuottamissa diskursseissa korostuu siis ulkopuolisuuden hyväksyminen selviytymiskeinona. Kuitenkin myös Tao Ruskan ja Kideen tavoin tuo erilaisuuden ilmi osana itseään. Kaikki kertojat rakentavat siis myös omaa subjektiaan erilaisuuden ja ulkopuolisuuden varaan. Butlerin mukaan naisten ja miesten ulkopuolelle jäävien on pakko muodostaa subjektiviteettiaan juuri ulkopuolisuuden ja hyljeksityksi tulemisen kautta, sillä diskursiivisessa maailmassa heitä ei ole olemassa. Ollessaan normeista poikkeava, on hyväksyttävä poikkeavuutensa, näin ollen hyväksyen ja ylläpitäen hyljeksittyä asemaansa. (Butler 1993, 3, 112.)

Kaikki siis luokittelevat itsensä erilaisiksi, vaikka jokaisen kertomuksissa tulee ilmi hiljainen diskurssi, kuinka muut ovat tehneet heistä erilaisia ja ulkopuolisia kiusaamalla ja jättämällä heidät ulkopuolelle. Erilaisuus ei voi koskaan syntyä ilman vertailua johonkin toiseen, ja se on tuotettu kategoria, jossa jotkut erot ovat muodostettu merkittävimpinä ja alempiarvoisina suhteessa joihinkin toisiin asioihin/piirteisiin (Riitaoja 2013, 32–33). Kiusaaminen taas aina liittyy tavalla tai toisella ”erilaisuuden” ja ”normaalin” väliseen rajankäyntiin, oli kyseinen leimattu

”erilaisuus” sitten kuinka näkyvää tai näkymätöntä tahansa (Palmu 2003, 164). Jokainen kertoja konstruoi kertomuksissaan heidän erilaisuutensa olleen syy syrjinnälle, vaikka asia on niin, että sosiaaliset normit ovat määrittäneet heidän erilaisuutensa vääränlaiseksi ja toisten erilaisuuden oikeanlaiseksi ja ”normaaliksi”. Kideen lainauksessa korostuu myös ”oma paikka” joka suoraan konstruoi, kuinka tietynlaisille diskursseille ja ominaisuuksille on sosiaalisessa todellisuudessa rakentunut tietynlainen paikka. Kullekin ”paikalle” on sallittuja sille ominaiset asiat ja tietyt mahdollisuudet sekä toimijuuden rajat (kts. Foucault 1975, 166, 204–206).

Tiuhti kertoi saaneensa hieman helpotusta kiusaamiseen hakiessaan yksityiskouluun, jossa muutkin olivat ”outolintuja”:

TIUHTI: *Mutta ei tarvinnu mennä niinkun kunnan yläasteelle, mikä on niinkun aikamoinen pelastus. Hh. Koska tavallaan, siin koulussa on se, että vaikka sielläki oli niinku kiusaamista, nii siinä on kuitenkin se, että tsiellä kaikki oli vähän semmosia outolintuja. Tai sillee niinku kummallisia. – –*

Tiuhtin tuottamissa diskursseissa selviytymiskeinoksi ei siis suoraan rakentunut oman ulkopuolisuuden ja syrjityn paikan hyväksyminen. Tiuhti sen sijaan kertoi paenneensa erilaiseen sosiaaliseen ympäristöön, jossa erilaisuus oli hyväksyttävää, eikä toiseuttanut niin vahvasti. Osin Kide tuotti samaa diskurssia kertoessaan, että pakeni nettiin ”todellisen” maailman sijasta. (kts. sosiaalisen ympäristön vaihto pakona myös Lehtoselta 2003, 160). Molemmat kerronnat vahvistavat, että diskurssiiviset käytännöt ja diskurssien merkitykset vaihtelevat kontekstisidonnaisesti. Sellainen olemus, mikä määrittää subjektiviteetin ”liian oudoksi” ja toiseuttaa ulkopuolelle jättäen jossain muualla, voi toisessa sosiaalisessa todellisuudessa edustaa normaalia. Tiuhtin ja Kideen toimintaan tai olemukseen liittyviä tekijöitä ei siis tunnustettu hyväksyttäviksi ja normaaleiksi alakoulun luokan kontekstissa, mutta Tiuhtin uudessa koulussa ja Kideen nettiyhteisössä ei näitä tuotettu merkittävän suurina ja negatiivisina muihin eroihin nähden. (kts. Riitaoja 2013, 161.)

### **5.1.3 Normatiivinen sukupuoli oletus syynä ulkopuolisuuteen**

Savun kertomuksessa oma paikka ja ulkopuolisuus taistelija-asenteena viedään lähemmäksi sukupuolisuutta:

*SAVU: Ja tää mitä mun kaverit nyt käy nyt tää ihmeel- tää tosi outo yhtäkkiä kiinnostutaan pojista ja muodista ja vaatteista jaa kaikesta, nii se on jotai tämmöst aivopesua. Johon mä en haluu mitään, mul, mä en haluu et mul on mitää osaa. (H: MM.) Joten sen lisäksi, et mua, tai niinku, mua ei pelkäs, mä en pelkästään niinku jääny ulkopuolelle, vaan mä vähän niinku hakeuduin. (H: Nii.) Mä niinku eristäydyin myös muista ihmisistä.*

Savu itse tuottaa itsestään subjektia, jossa hän haluaa tietoisesti erottua stereotyyppisestä tyttöydestä ja jää siksi mieluummin ulkopuolelle kokonaan. Hänen kertomuksessa vahvana ei korostu pelkästään ulkopuolisuuden hyväksyminen, vaan nimenomaan normatiivisesta tyttöydestä erottuminen. Savu ei siis niinkään kerro kääntäneensä selkäänsä kiusaajille, vaan nimenomaan sosiaalisille normeille (kts. myös Lehtonen 2003, 234). Hän ilmaisee, kuinka normatiivisesti tyttömäiset asiat olivat aivopesua, ja hän oli ainut tarpeeksi vahva vastustamaan sitä. Savun kerronnassa erilaisuus perustuu siis pitkälti haluun olla erilainen kuin muut, siinä missä toiset asettavat itsensä ulkopuolisen subjektiin ja hyväksyvät muiden heille tuottaman erilaisuuden osaksi itseään. Savun kertomuksessa hallitsevana diskurssina korostuu hänen ymmärtämättömyytensä ja vastenmielisyytensä vallitsevia normeja kohtaan. Taas piiloisina diskursseina ilmenee, että hänen on oletettu mukautuvan normeihin, ja hän on jäänyt ulkopuolelle ja erilaiseksi, koska hän ei ole siihen suostunut.

*RUSKA: – – Mä oon niinku aina ollu sillee just poikien kaa melkeen pelkästää, niinku just (H: Mm.) ala-asteel koulus. Ja sillee, et tyttöjen kaa just mul oli niinku sillee ongelmaa jotenki. Tai et mä en päässy niinku niihin tyt-töporukoihin ja niihin sillee mukaan, just enää sillon joskus nelosluokan jälkeen. Et ku alko tulla sillee tai nii, mitä nyt alakoulus tapahtuu, yleensä sillee varsinki tyttöillä jotenki tulee jotenki niinku semmost semmost niinku ihmekinaa ja (H: mm.) semmosii tyttöporukoit ja ja sit sellasii jotenki tyttökakskoita ja kaikkee, tai et se oli vähä semmost jotenki, et siihen oli vaikee päästä mukaan ja mä en oikei halunnukkaa siihen mukaan, koska mun mielest se oli jotenki typerää. Mä en kokenu sitä omakseni, nii sit se oli vaan sellasta, et mä pelasin joka välkkä futist poikien kaa.*

Ruska jatkaa vahvan subjektiviteetin muodostamista ja rakentaa ulkopuollisuuden diskurssin tällä kertaa suoraan sukupuolittuneiden ryhmien kautta. Ruska tuo

ilmi, että vertaissuhteiden diskursiiviset käytännöt ovat koulussa muodostuneet oletuksen varaan, jossa tytöiksi oletetut viettävät aikaa tyttöryhmissä ja käyttäytyvät näille ryhmille olennaisella tavalla. Kun tyttöoletettu on viihtynyt paremmin poikien seurassa tehden pojille oletettuja asioita, on hän jäänyt ulkopuoliseksi. Samalla Ruska luo vahvaa diskurssia tyttöjen ja poikien välisistä eroista, sekä kyseenalaistaa sitä typeräksi. Ruska tuo Savun tavoin ilmi, ettei ole itse tahtonut korostaa tyttöoletettujen toimintaa, vaan on valinnut mieluummin tyttöoletettuna ”tytöille sopimatonta” tekemistä ja seuraa. Ruska taas Savua vahvemmin luo tyttöihin kuulumatonta subjektiviteettia normatiivisen poikamaisuuden kautta. Myös Kide kertoi, että oli outoa, että hänellä oli poikaoletettuna naispuolinen ystävä lapsena, mikä vahvistaa tyttö-poika-jakoa lasten vertaissuhteisiin yhdistetyissä diskursiivisissa käytännöissä (kts. sukupuolittuneet vertaissuhteet lapsuudessa: Underwood 2004).

Mara taas kertoo, kuinka häntä kiusattiin vertaisryhmässä nimenomaan hänen oletetun sukupuolensa vuoksi:

MARA: – *–Ja sit mä olin niinku luokan ainoo tyttöh, kun mä menin ekalle ja sitte sit just taas niinku poikien leikit oli niin raisuja, et sit niinku äitini on kertonu mulle myöhemmin, että et siel ekaluokalla niinku mut esim sidottiin puuhun ((naurahdus))* (H: Aa.) *hyppynarulla ja kaikkee.* – –

Diskurssi paljastaa miehisen sukupuolen valta-aseman, jossa ainoa sukupuoleltaan tytöksi erottuva joutuu sorron kohteeksi. Joskus itsessään pelkkä sukupuoli saattaa olla peruste kiusaamiselle ja kiusatuksi voi joutua juurikin vain sen takia, että on tyttö (Palmu 2003, 166). Myöhemmin hän kertoo, kuinka yritti olla teininä vaatetuseltaan täysin kuin muut luokan tytöt, muttei koskaan päässyt samaan, sillä hänessä vallitsi jokin käsittämätön erilaisuus. Taas yläasteella Mara kertoo olleensa ainoita ”valtavirrasta poikkeavia” homoystävänsä ja koulun ainoan ”julkilesbon” kanssa, ja että he kaikki olivat poikkeavuuden vuoksi kiusattuja vertaisryhmässä. Diskurssissa normatiivinen sukupuolisuus korostuu vahvana, ja siihen kuulumattomuus toiseuttaa. Mara rakentaa siis myös toimijuutta subjektiviteettiinsa yrittäessään sopeutua ”oikeanlaiseen tytön muottiin”, siinä kuitenkin onnistumatta. Jopa Niino, jolla oli paljon ystäviä, ja jota ei kiusattu koulussa, rakentaa erilaisuutta ja ulkopuolisuutta nimenomaan sukupuoliryhmien kautta:



NIINO: *Ja sit et just, et mä en oo koskaan kokenu, et mä kuulun niinku tavallaa mihinkää. Tai siis silleen, et mun kaverit on yleensä ollu silleen tyttöjä. Mut jos me ollaan vaik jossain välkällä seisty ja juteltu joassai porukassa, nii sit musta on aina tuntunu (H: Mm.) et mä jotenki erotun aina tosi poikkeeval taval, jotenki joukosta (H: Mm.) vaik en varmasti ulkonäön puolesta oo niinku lapsena erottunu (H: Mm.) mitenkään. Mutta, jotenki niinku, mä oon aina aatellu, et mä en niinku kuulu tähän ja mä en ymmärrä tätä juttua ja mä en niinku ymmärrä näitä näitten juttuja niinku läheskään aina, ja jotenki mun on tosi vaikee ollu siis porukoissa, koska mun, poi- kaverit ei oo ollu poikia. Et ne on ollu niit tavallaa tyttöporukoit, mis mä oon ehkä sit ollu.*

Niion kerronnassa korostuu, kuinka erilaisuus ja ulkopuolisuus ovat olleet sisäisiä kokemuksia. Hän rakentaa subjektiviteettiaan nimenomaan olemattomuuden kautta, sillä monista ystävistä huolimatta hänelle ei ole ollut olemassa vertaisryhmää, johon hän kokisi kuuluvansa. Yleisesti Niion tuottamissa diskursseissa, läpi kertomuksen hallitsevana korostuu, miten hänelle koulu oli hyvä paikka ja hänellä on aina ollut ystäviä. Hiljaisena diskurssina tulee kuitenkin vahvasti ilmi sisäisen ulkopuolisuuden kokemus ja oman olemuksen ”vääräys”.

#### **5.1.4 Koulun kyvyttömyys puuttua kiusaamiseen**

Kysyin jokaiselta haastatellulta, jota oli kiusattu, millä tavalla kouluhenkilökunta puuttui heidän kiusaamiseensa. Kaikkien vastauksissa tuli joko ilmi, ettei koulu voinut tehdä kiusaamiselle mitään, tai ettei kouluhenkilökunta välittänyt kiusaamisesta. Joissain kertomuksissa ilmaistiin, ettei koulussa ehkä huomattu kiusaamista tai oppilaat eivät tahtoneet siitä aikuisille kertoa. Toisissa tuli taas ilmi, että koulun keinot kiusaamiseen puuttumiseksi eivät olleet toimivia. Vielä näiden lisäksi tuli ilmi, että kertojien mielestä opettajat tai muu kouluhenkilökunta sysäsi vastuun itseltään pois. Näin ollen siis hyvin vahvana diskurssina tulee ilmi, että opettajat vahvistivat erilaisuuden kokemusta ja osaltaan tuottivat ulkopuolisuutta.

TAO: – – *Mut ei sille kukaan niinku mitään sillee VOINU. Sille asialle. Hh. Eikä se ollu mitään järjestelmällistä. Ei ollu mitään KiVa Koulu -ohjelmia eikä mitään niinku. (H: mm.) Mm. En tiä, mitä ois pitäny tapahtua sit (H: Mm.) et se olis loppunu. Että. Et enemmän se oli kyl semmosta niinku kiusatun oh jotenki syyttelyä ja moralisoimista.*

Tao ilmaisee, että kiusaamisen puuttumiseen olisi kenties tarvittu jokin järjestelmällinen keino, johon kaikki opettajat olisivat sitoutuneet toiseuden tuottamisen kitkemiseksi. Hän myös ilmaisee kertomuksessaan, että tuntui siltä, kuin ei olisi välitetty, vaikka hän oli asiasta kertonut, ja että häntä kehoitettiin itseään olemaan erilainen, jos ei tahtonut tulla kiusatuksi. Tuotetussa diskurssissa juurikin ilmaistaan ”kiusatun syyttely ja moralisointi”. Toiseuttamista ja syrjimistä tuotetaan siis ikään kuin luonnollisena asiana, jonka kuuluu olla niin eikä kukaan voi sille mitään. Erilaisuutta ei suvaita ja sen sijasta, että kyse olisi järjestelmästä ja sosiaalisesti rakentuneista käytännöistä, sysätään vastuu sen harteille, joka normeja rikkoo (kts. Foucault 1975, 346; Fahlgren ym. 2011, 5). Näin ollen normien rikkominen määrittyy kaikilta osin rikolliseksi teoksi, josta pitää rangaista (Foucault 1975, 203–207, 345–346). Kide kertoi, että hänen vanhempansa olivat koittaneet taistella koulun tuottamaa normalisaatiota vastaan, onnistumatta:

*KIDE: Sit myös, et ei me haluttu vaihtaa koulua tai mitään, koska me. Mä olin myös nähny niitä tapauksii, jotka oli vaihtanu koulua (H: MM.) ja sit niitä kiusattiin siel uudessa koulussa ja muuta. – –*

Hänen vanhempansa olivat siis tulleet useampaan otteeseen puolustamaan lastaan koululle, sillä koulun keinot kiusaamiseen puuttumisessa eivät olleet näyttäneet riittävinä (kts. Riley ym. 2013, 650). Kideen kerronnassa ilmaistaan eräänlainen pakeneminen vaihtoehtona hyväksytyksi tulemiselle. Kuitenkin diskurssissa korostuu, kuinka sosiaaliset normit ovat laajempia kuin vain koulukoh-  
taisia, eikä normista poikkeava pääse toiseutta pakoon välttämättä edes sosiaalista ympäristöä vaihtamalla. Jo Foucault’n mukaan normalisaatio on laajentunut yhteiskunnassa universaaliksi sen myötä, että yksilöt ovat jatkuvasti normalisaatiota tuottavien ja ylläpitävien ”tuomarien”, kuten opettajien ja lääkäreiden arvioitavana (Foucault 1975, 346). Näin ollen sosiaalisen kontekstin vaihtaminen samoja normeja omaavan yhteiskunnan sisällä ei muuta sosiaalista statusta, vaan yksilö voi määrittyä yhtä epänormaaliksi ja toiseutetuksi kaikkialla.

*SAVU: Mut en tosiaan, niinku mitä vanhemmaks siit tuli, niin sitä enemmän oli semmone olo, et aa, aikuiset ei enää kannustanu olee erilainen, vaan ne a aina kun meni puhumaan jostain siitä, et nii mua koulussa kiusataan, niin ne alko olla vähän sillee, et no, mitäs oot tommone.*

H: *APUA!*

SAVU: *Et ei ne sil- ei ne sillee suoraan, mut sillee, mut kuitenkin sillee, et ooksä ajatellu, et niinku, vähä sillee (H: Mm.) kiertoteitse, sillee aja- et entä jos sä vaan sillee olisit jonkun muunlainen, kun sä oot. Et sul ois helpompi olla. Tai että tota, että jotenki vieritti aina sen syyks, et mä oon erilai- tai niinku et (H: MM.) et jos sä vaan oisit niinku säyseempi ja hiljasem- niinku hiljasempi ja et sanoi-, et sanois sun mielipidettä niin voimakkaasti, niin sit sä ois, sulla ois niinku asiat paremmin.*

Savun tuottamat diskurssit paljastavat, että pienemmät lapset saavat vielä poiketa enemmän normista, mutta mitä vanhemmaksi tulee, sitä normatiivisempi pitää olla. Sen sijasta, että Savun alakoulun opettajat olisivat olleet huolissaan häneen kohdistuneesta syrjinnästä, diskurssissa ilmenee heidän olleen huolissaan siitä, että Savu on normista poikkeava. Tämä vahvistaa sitä, että normista poikkeavuus on rangaistavaa, ja on oikein kohdella kaltoin niitä, jotka normiin eivät asetu. ”Jos sä vaan sillee olisit jonkun muunlainen, kun sä oot” ilmaisee hyvin suoraan, että Savu ei ole voinut edes opettajien silmissä tulla hyväksytyksi omana itsenään. Hyväksyntä koulumaailmassa olisi tapahtunut vain sopeutumalla piilo-opetussuunnitelman tuottamiin ja asettamiin raameihin. Oma järkyttynyt reaktioni opettajien toimintaan saa kenties Savun jopa hieman kaunistelemaan ja pehmentämään opettajien toimintaa, sillä heti kommenttini jälkeen Savu kertoo, etteivät opettajat suoraan sanoneet niin. Tämä vahvistaa piilo-opetussuunnitelman nimenomaan piiloista, mutta hyvin läsnäolevaa ja ohjailevaa valtaa koulumaailmassa.

”Et sun ois helpompi olla.” tuo ilmi, että opettajat yrittävät välittämisen kautta kontrolloida oppilaan tapaa olla. Opettajien tarvitsisi itse tehdä vähemmän työtä ja olla kyseenalaistamatta normeja, jos oppilas itse muuttuisi normien mukaiseksi. Opettajat suorastaan ilmaisevat, että jos olisit joku muu kuin sinä, olisi sinulla parempi olla. Tätä asetelmaa voisi katsoa yhteiskuntaa heijastavan hierarkian tasolla, missä asiat rasismista, naisten tai vammaisten oikeuksista eivät olisi koskaan kääntyneet parempaan suuntaan, jos kukaan ei olisi lähtenyt kapinoimaan tätä luonnollistamista vastaan. Luonnollistaminen tarkoittaa normalisaatiota, jossa jokaisen paikka on määritetty sen perusteella, millaiseksi on syntynyt, kuin olisi luonnollista, että jotkut ovat toisia parempia (kts. Foucault 1975, 217, 234).

Sekä Savun että Tiuhtin kertomuksissa on korostunut nimenomaan heidän erilaisuutensa suhteessa muihin myös sen kautta, että he ovat kapinoineet sukupuolinormeja vastaan ja väittänet vastaan opettajille etenkin niihin liittyvissä asioissa. Opettajaa vastaan oleminen uhmaa opettajan valta-asemaa ja auktoriteettia, mikä on piilo-opetussuunnitelman mukaan myös rangaistava asia.

H: *Nii millä taval tavallaa niinku opettajat huomioi sitä asiaa, et sua kiusattiin koulus?*

TIUHTI: *Ei mitenkää.*

H: *Ei mitenkää?*

TIUHTI: *Ei mitenkää.*

H: *Okei.*

TIUHTI: *Nolla prosenttia. Koska se oli jotenki nii sillee, että kaikki oli keskittyny mun veljeen ja sen käytöshäiriöihin, nii siin oli aina se ajatus, et Tiuhti pärjää. Et Tiuhti on nii jotenki vahva ja itsenäinen kakkosluokkalainen. Että se niinku selviää tästä kyllä ja että. Tiuhti on niin omapäinen, että kyllä se pärjää. Enn pärjänny. Een todella. Mut niinku ei ketään kiinnostanu.*

Tiuhti kertoo, että hänen veljensä nähtiin koulussa ”ongelmatapauksena” jonka vuoksi hän itse yritti olla mahdollisimman hyvä ja kuuliainen, aiheuttaakseen vähemmän haittaa aikuisille. Liika kuuliaisuus näyttäytyi Tiuhtin mukaan kuitenkin muiden lasten silmissä myös liian epänormaalina piirteenä. Toisaalta Tiuhti myös kertoi olleensa aina vahva mielipiteissään ja kyseenalaistaneensa joitakin opettajien sanomia asioita, etenkin vanhempana. Tällainen ”vahva, itsenäinen ja omapäinen” olemus korostuu tässä katkelmassa diskurssina, jossa kyseisenlaisten piirteiden myötä lapselle voi antaa enemmän vastuuta itsestään kuin lapselle pitäisi antaa. Tiuhtin kerronnassa siis opettajat olisivat tahtoneet asettaa hänet vahvan, itsenäisen ja pärjäävän yksilön subjektiin, joka voi yksin taistella ulkopuolisuutta ja kiusaamista vastaan. Tiuhti kuitenkin itse muodostaa itselleen lainminlyödyn lapsen subjektia, joka olisi kaivannut valta-asemassa olevien aikuisten turvaa pärjätäkseen.

Tiuhti kertoi myös, että jokaisessa hänen käymässään koulussa – ala-asteella, yläasteella ja lukiossa – opettajat olivat laistaneet vastuustaan oppilaiden turvallisuutta kohtaan julistamalla olevansa mukana KiVa Koulu -ohjelmassa. Tiuhtin mukaan opettajat tuottivat esimerkiksi julisteilla ja sanoilla kuvaa, että he puuttuvat kiusaamiseen, sillä koulussa on KiVa Koulu -ohjelma. Opettajat siis tuottivat diskursiivisessa todellisuudessa kuvaa, että koulussa järjestelmällisesti puututaan kiusaamiseen, mutta toiminnan tasolla kiusaamiseen ei puututtu. Tämä diskurssi vahvistaa myös sitä, etteivät asiat muutu piilo-opetussuunnitelman tasolla, vaikka opetussuunnitelman perusteissa tai muissa koulun dokumenteissa lukisi mitä.

## 5.2 Sukupuolinormatiivinen koulu

Kaikki seitsemän haastateltavaa toivat ilmi koulun vahvasti sukupuolittuneet käytännöt. Viisi seitsemästä puhui asiasta sen selkeästi hyvin tiedostaen. Heidän kertomuksissaan korostui, kuinka koulumaailma on kauttaaltaan stereotyyppisiin sukupuolimalleihin ohjaava. Kahdella muulla sukupuolistereotyypioiden uusintamisesta ei puhuttu kovin tiedostettuna asiana, mutta se tuli vähän väliä hiljaisina diskursseina ilmi heidän kertoessaan oman sukupuoli-identiteettinsä kehityksestä ja tuntemuksista omaan sukupuolisuuteen liittyen.

### 5.2.1 Kasvattaminen ”oikeanlaisiksi” tytöiksi ja pojiksi

*SAVU: Mulle oli vaan opetettu, et tytöt on tämmösii ja pojat on tällasii. Ja mä totesin, et toihan on ihan paskaa. (H: Mm.) Ja sit mä totesin, et no, mun yksinertai, mun sel, mun selitys niinku keino järj-, järkeistää on, et kaikki muu paitsi ne sukuelin asiat on niinku valhetta, et ne on kaikki, mikä meille on opetettu ja pakkosyötetty. – –*

Savun tuottamissa diskursseissa ei suoraan tuotu ilmi tietynlaisia koulun tilanteita tai käytäntöjä, joissa sukupuolistereotyyppioita olisi uusinnettu. Savun kertomuksessa tulee kuitenkin vahvasti ilmi, että hänelle oli nimenomaan opetettu, että tytöt ovat jonkinlaisia ja pojat taas toisenlaisia. Savu ei kerrontansa mukaan kokenut asettuvansa kumpaankaan malliin ja kritisoi malleja aivopesuna. Myöhemmin kertomuksessa tulee esille, kuinka Savu ei enää usko, että naiset ja miehet

olisivat tietynlaisia pelkästään aivopesun vuoksi. Hänelle ei itselleen ollut kuitenkaan löytynyt minkäänlaista sosiaalista sukupuolisuutta maailmassa, sillä mallit vahvistivat vain naiseutta ja mieheyttä ja niitäkin tietynlaisina. Tao kertoo huomanneensa naisten ja miesten roolijaon jo päiväkodissa:

TAO: *Et kyllähän mä sillon kiinnitin huomiota joihinki tämmösiin asioihin, et on joku kiiltokuva ja sit siin on sair- se kiiltokuva on niinku sairaanhoitaja ja se on nainen. Niinku hyvin sellanen (H: Mm.) feminiinisen näkönen nainen, hh. Ja niinku oletukseni oli se, että että miehet eivät voi olla sairaanhoitajia esimerkiksi. (H: Mm.) tai naiset eivät voi olla lääkäreitä. Mm. Nii et kyl sielt niinku semmosta on on toki tullu. Tullu, puhumattakaan perinteisistä prinssi- ja prinsessaroolijaoista. esimerkiksi näytelmissä.*

Tao oli kertonut, että vahvempi dikotominen jako tyttöihin ja poikiin alkoi tapahtua koulussa, mutta silti jo varhaiskasvatuksen puolelta on tällaisia muistikuvia. Omia mahdollisuuksia elämässä muodostetaan olemassa olevien diskurssien varaan. Kun sukupuolisuus tuotetaan biologian kautta tulevana erojen määrittelijänä, alkavat stereotyyppisesti sukupuolittuneet ammatinvalinnatkin tulla perustelluksi biologisen luonnollisuuden kautta (Ojala ym. 2009, 19). Tao on kerronnan mukaan alkanut muodostaa pienenä naisille ja miehille erilaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia päiväkodin materiaalien perusteella juuri tällä tavoin. (kts. sukupuolitettut kuvat oppimateriaaleissa Yasin ym. 2012.)

Kuten on tullut ilmi, diskurssia naiseuden ja mieheyden ulkopuolelta ei ole ollut, joten lapsen on ollut pakko koittaa muodostaa oma subjektiviteetti hänelle annetun sukupuolen varaan. Taas niin sanottuun biologiseen sukupuoleen liittyy diskursiivisessa todellisuudessa niin paljon sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja oletuksia, ettei niistä pysty irtautumaan, vaikka ei itse subjektina kokisikaan olevansa naisena tai miehenä sellainen kuin sukuelinten kautta oletetaan (kts. Butler 1990b, 10–13). Tarkempaa sisältöä Taon päiväkodin prinssi- ja prinsessaroolista ei ole, mutta yleisesti ottaen prinsessasadut antavat lapsille vahvasti mallia, jossa prinsessa – siis nainen – on pelastettava ja miespuolinen prinssi hänen pelastajansa. Naisen toimijuus on siis olematon ja heikko, miehen pelastusta odottava, ja mies voi armollaan tarjota uuden, paremman elämän. Kide kertoo, kuinka hänet on tahdottu koulun teatteritunneilla asettaa juuri tietynlaisen stereotyyppisen maskuliinisen miehen rooliin:

KIDE: *Nii. Ja että nyt, nyt sille pitää laittaa se nahkatakki ja se on se. Nuori sydänkäpynen tai nyt se on se nuori. Nuori joku sotapoika. (H: Mm.) Ja. E-e-em. Se mitä ne vaati ne semmoset roolit. Niin oli oli öö semmost niinkun, jämäkkyyttä ja semmost niinku, mä en hirveesti tee yhtään mitään. Ja sit. Sit se tavallaan johti siihen, et, et mun kehollisuudesta ois pitäny karsii hirveesti asioita pois. – – Niin sit se, että tavallaan kasvon ilmeistä, äänenkäytöstä, käsien asennosta, kaikest tavallaan halutaan vaan karsii.*

Kide kertoo, kuinka lukion teatteritunneilla hänet tahdottiin aina roolittaa stereotyyppisiin miesrooleihin. Rooleissa häneltä vaadittiin tietynlaista kehollista ilmaisua, jotta hänet hyväksyttiin ”oikeanlaisena miehenä”. Kide kertoi, että hänelle usein sanottiin ”Ole vaan.” mutta Kideen oma olemisen tapa ei kelvannut. ”Ole vaan” diskurssi miehisyydessä tarkoitti siis mahdollisimman riisuttua ja paikallaan olevaa ilmaisua. Vaikka Kide oli opettajien silmissä miesoletettu, minkä vuoksi hänet tahdottiin miesrooleihin laittaa, silti Kideen oma tapa olla ei kelvannut mieheydeksi. Sukupuolen perusteella ihmisiltä oletetaan tietynlaisia resursseja, ja niiden kautta vastaavuutta sukupuolisuudelle asetettuihin oletuksiin (Ojala ym. 2009, 27; Lehtonen 2003, 228, 241; Riitaoja 2013, 180). Samaan aikaan opettajat siis asettivat Kidettä pojan subjektiin, ja silti piiloisesti ilmaisivat hänen olevan poika väärällä tavalla. Pojaksi olettaminen on haitallista jo itsessään, kun Kide ei ole poika, mutta tietynlaisen mieheyden vaatiminen on haitallista myös kaikille pojille, jotka eivät sovi tähän ”oikeanlaisen mieheyden” malliin.

Kaikki Kideen tuottamissa diskursseissa ilmaistu tukee käsitystä koulusta toksisen maskuliinisuuden tuottajana ja ylläpitäjänä. Toksinen maskuliinisuus tarkoittaa, että miehiltä ja pojilta vaaditaan juuri tietynlaisia ominaisuuksia, ja niistä poikkeavat ominaisuudet tekevät alempiarvoisen miehen. Kideen mainitsema jämäkkyyks on yksi toksisen maskuliinisuuden ilmentymä: miehistä tuotettu diskurssiivinen todellisuus on tunteetonta machoilua, ilman turhia kehon liikkeitä (kts. myös Lehtonen 2003, 228). Jokainen poika, joka ei asetu tällaisiin oletuksiin, joutuu kokea olevansa vääränlainen. Tämä rajoittaa poikien ilmaisuvapautta valtavasti, kuten Kideen kerronnassa tulee ilmi.

Myös Tao kertoo muistavansa koulun tuottamia eroja sille, millaisia tyttöjen ja poikien pitää olla ja millaisia eri asioita vaaditaan sukupuolen perusteella:

TAO: – – *mutta ainahan sitä joutu niinku hh ((köhäisy)). Just sitä semmosta tunnetyötä tekemään. Niinku poikien puolesta. Tosi paljon. Mm. Tai jotenki piti auttaa. ((naurahdus)) Auttaa ja olla kohtelias ja sit pojat pääsi. Liukene-  
maan.*

Ennen kyseistä lausahdusta Tao kertoi siitä, kuinka hän olisi lapsena toivonut olevansa poika, sillä pojat pääsevät aina helpommalla. Hän muisteli, että tyttö-oletettuina hänet ja hänen ystävänsä oli pistetty hoitamaan järjestäjän tehtäviä siinä missä pojat olivat päässeet vastuusta jonkin itse aiheuttamansa suhteen. Kerronnan diskurssissa ilmenee kuinka tytöille ja pojille asetetaan erilaiset vastuut ja mahdollisuudet (kts. myös Palmu 2003, 167–172; Lehtonen 2003, 238–241). Siinä myös ilmenee, että pojat oletetaan vähemmän tunteellisiksi ja kyvyttömmiksi käsittelemään omia tunteitaan. Kolmanneksi diskurssissa tulee ilmi naisen rooli hyväkäytöksisenä, avuliaana ja miesten selustan takaajana (kts. Gillander Gådin ym. 2013, 62–63, 66; Lehtonen 2003, 240–241). (kaikki edellä mainittu tukeutuu: Martin 1998, 500–504.) Taon tuottamassa diskurssissa kuitenkin ilmenee, että poikiin kohdistettu oletamus tunteettomuudesta on pojille negatiivinen asia, ja tunnetyö pitää tehdä silloin heidän puolestaan. Seuraavassa katkelmassa Tiuhti kertoo selkeästi, kuinka opettajan toiminta muodostaa sukupuolitetulle toimijuudelle erilaisia rajoja:

TIUHTI: – – *Mut se oli aina sillee, et ”Voisko joku poika tulla auttamaan?” ”Voisko joku poika tulla korjaamaan tän tietokoneen minulle?” ja sit mä olin sille joskus just sillee, et et miks sen pitää olla välttämättä poika, joka sen tietokoneen (H: Mm.) korjaa, et miks se on sulle niin tärkeätä, et se? ”NO EI SE OLLUT NYT LAINKAAN MINUN POINTTINI! ETTÄ” että ”TOTTAKAI NYT JOKU MUUKIN VOI, MUTTA SE OLLUT LAINKAAN MINUN POINTTINI!”*

Kertomuksessa ilmenee, kuinka pojilta odotetaan teknistä osaamista siinä, missä tytöiltä ei. Tiuhtin opettaja uusintii tätä mallia hyvin voimakkaasti tuottamissaan diskursiivisissa käytännöissä. Sanoissa ilmenee sukupuolen määrittämät erilaiset odotukset naisille ja miehille. Tällaiset odotukset muodostuvat toiminnallisiksi velvotteiksi erilaisissa yhteisöissä ja näin ollen määrittävät ja rajaavat yksilöiden toimijuuden mahdollisuuksia. (Ojala ym. 2009, 27; Lehtonen 2003, 164–165,



238–240; Sauntson 2012, 4; Palmu 2003, 187–188.) Tiuhti yritti kertomansa mukaan haastaa tätä diskursiivista mallia ja lopulta, kun opettaja oli antanut Tiuhtin kokeilla auttaa koneen kanssa siinä onnistumatta, käytti opettaja Tiuhtia vahvistusesimerkkinä, ettei tyttöoletetuista ole tekniikan taitajiksi. Kertomuksessa ilmenee, kuinka opettaja yrittää hiljentää Tiuhtin ja pestä kätensä juuri tuottamistaan tyttöjen ja poikien välisistä kyvykkyyseroista. Tiuhti muodostaa omaa subjektiviteettiaan taistelijana ja hegemonisten diskurssien kyseenalaistajana siinä, missä opettaja asettaa hänet tekniikkaa osaamattoman tytön subjektiin.

Vastaavia sukupuolittuneita kyvykkyysnäkemyksiä ylläpitäviä diskursiivisia käytäntöjä ilmenee lisää Taon kertomuksissa, hänen mainitessaan, että poikia ohjattiin ja palkittiin luonnontieteellisestä osaamisesta ja tyttöjä taas käsitöistä. Myös Ruskan, Maran ja Taon kertomuksissa tuodaan ilmi poikien ohjaaminen tai jopa velvottaminen teknisiin töihin ja tyttöjen ohjaaminen tekstiilitöihin. Taon, Kideen, Ruskan, Maran ja Savun kertomuksissa ilmenee useammassakin kohtaa vahvasti tietynlaiset käytösmallit ja olemisen tavat, joita ihmisiltä oletetaan sukupuolen perusteella. Koulussa siis luonnostaan oletetaan tyttöjen ja poikien tahtovan työskennellä ”sukupuolelleen olennaisella tavalla”, vahvistaen nais- ja miessukupuolien keskinäistä erilaisuutta ja ”vastakkaisuutta”, joiden väliin ei mahdu mitään muuta (Lehtonen 2003, 238–241). Joidenkin kertomuksissa tulee ilmi jopa sukupuolittunut väkivalta. Heteronormatiivisuus nousee jokaisen kertomuksessa tavalla tai toisella. Ruskan seuraavassa lainauksessa korostuu biologisiin ominaisuuksiin liitetty sukupuolieron tuottaminen:

*RUSKA: Et et pojat ei saa niinku kuulla niitä [kuukautisia] sillee. Tai jotenki, et tiiätsä sillee, et ajatellaan jotenki, et se on nolo, koska koska sit niinku, jos tai et kun tytöt tykkää pojista ja pojat tykkää tytöistä (H: Mm.) nii ne ei ehkä halua nyt sit tällasii asioit jakaa keskenään.*

Ruska on kertonut tilanteesta, jossa tytöt ja pojat jaettiin terveystiedon tunnilla erillisiin ryhmiin syntymässä määritetyn sukupuolen perusteella. Ruska itse oli tyttöjen tunnilla, ja kertoi sen tuntuneen hieman oudolta. Tunnilla oli käsitelty vain oletetusti tyttöjä koskevia asioita, kuten kuukautisia. Ruska pohtii asian kenties johtuen heteronormatiivisesta oletuksesta, että tytöt ja pojat luonnollisesti tykkäävät toisistaan (kts. Butler 1990a, 90–91) ja kuukautiset ovat nolo asia, josta siksi tytöt eivät tahdo poikien kuulevan.

Toisin sanoen siis koulun puolelta tuotetaan tietynlaisista ruumiin toiminnoista häpeällisiä. Nuorille luodaan kuvaa siitä, että tietyt ”vain tytöille” tapahtuvat asiat ovat sellaisia, joista ei voi pojille puhua ja joista pitää vaieta. Jos oletetaan, että nämä ruumiintoiminnot ovat nimenomaan naisten ruumiintoimintoja, tämä asettaa naiset asemaan, jossa omaa kehollisuuttaan täytyy hävetä ja siitä tulee vaieta. Lisäksi fyysiset muutokset ja toiminnot vaihtelevat myös yksilöiden välillä, jolloin diskurssi ”tytöillä on kuukautiset, pojilla ei” asettaa ne tytöt rakentamaan taas itseään ”vääränlaisen ruumiin” diskurssin varaan, joilla ei ole kuukautisia. Samoin intersukupuoliset, joilla voi olla sekä biologisesti naisiin ja miehiin liittyviä ominaisuuksia, asettuvat hankalaan asemaan, kuten myös mieheyden ja naiseuden ulkopuolelle/välille kokemuksessaan jäävät ja transsukupuoliset. (kts. Butler 1990a, 90–91.)

### 5.2.2 Muunsukupuolisuuden hiljentäminen

Puhetapojen ja suoran ohjaamisen lisäksi tyttöyttä ja poikuutta erottavat käytännöt ulottuvat myös tilallisiin diskursseihin:

*KIDE: Mutta niinkun. Mut sit samaan aikaan niinku et TAJUAN, et mä oon peruskoulussa käynyt julkisessa veeseessä ehkä KOLME KERTAA koko peruskoulun aikana. Niinku MUISTAN NÄÄ MÄÄRÄT et EMMÄ VAAN MENNYT VESSAAN KOULUSSA.*

Muunsukupuolisille ei siis ole vessoja. Koulumaailma ja muu yhteiskunta olettaa ihmiset niin suoraan vain miehiksi ja naisiksi, että tilojakin usein jäsennellään erillisiksi naisille ja miehille, muttei kenellekään niiden väliin jäävälle (kts. myös Lehtonen 2003, 240). Kide on kertonut juuri tätä lausahdusta ennen, ettei hän missään nimessä tahdo transoikeuskeskustelun rajoittuvan vain puheeseen vessoista, sillä tällaiset tilalliset diskurssit ovat vain jäävuoren huippu kokonaisuudessa. Kuitenkin hän on joutunut muun muassa tilallisten diskurssien vuoksi rakentamaan omaa subjektiviteettiaan olemattomuuden pohjalle. Hänelle ei ole ollut muunsukupuolisena koulussa vessoja. Sama diskurssi ja sukupuolitettujen vessojen ahdistavuus tulee ilmi myös Ruskan, Maran ja Taon kertomuksissa. Olemattomuus diskursiivisessa maailmassa johtaa siihen, että sukupuolisuuttaan ja subjektiviteettiaan ei osaa sanoittaa:

*H: Osaaksä tavallaa sanoo, et onks niinku koulusta tai jostai tullu semmosii mallei, mitkä ois vahvistanu sua jotenki siihen, et sä et niinku kuulu johonki?*

NIINO: *Mm. No en mä osaa san[oo]*

H: *Tai et sun on vaikee olla niis porukois?*

NIINO: *En mä tiää onks se tullu koululta silleen, koska mut on kuitenkin taval-  
laa oletettu aina tytöks (H: Nii.) ja mä oon itsekin luullu olevani tyttö tosi  
kauan. Tai siis silleen, että sitä on mulle aina kerrottu, niin en mä osannu  
sitä mitenkää kyseenalaistaa.*

Diskursiiviset käytännöt luovat raamit sille, mitä on mahdollisuus olla ja millaisen subjektiviteetin voi muodostaa. Koulun normaalistaessa tytöiksi ja pojiksi tiettyjen käytäntöjen kautta, onkin oppilaan mahdotonta tunnistaa ja ymmärtää sukupuolittavan vallan olemassaoloa (Gillander Gådin ym. 2013, 65). Niino on kertonut, ettei tuntenut kuuluvansa tyttöporukoihin, muttei osaa sanallistaa, mistä se johtuu. Kuitenkin hän ilmaisee selkeästi, että hänet on oletettu tytöksi ja kasvatettu sen mukaan. Ainut keino subjektiviteetin ja sukupuolisuuden muodostamiseen on siis ollut keksiä jotakin uutta, mitä ei diskursiivisessa todellisuudessa ole olemassa.

Jos yksilö toimii rutiininomaisesti oletetun sukupuolensa tavoin erilaisissa instituutioissa ja arjen tilanteissa, hyväksyy yksilö kulttuurisen mielikuvan naisesta tai miehestä helposti omaksi kuvakseen (Ojala ym. 2009, 18). Vaikka koulu ei olisi tehnyt Niinoa tyttönä ulkopuoliseksi, se on voinut edesauttaa Niinon ulkopuolisuuden kokemusta, sillä se ei ole tarjonnut mahdollisuutta Niinolle olla mitään muuta kuin tyttö, sellaisena kuin tytöt oletetaan. Hiljaisuus korostuu myös muiden kertomuksissa.

RUSKA: *No lähinnä vaa se, et mistään niinku tommosist asioist ei oo niinku puhuttu. (H: Mm.) Niinku. Mistään sukupuolen moninaisuudesta tai mistään niinku todellakaan. Et kaikki on ollu oikeestaan aika sellast, semmost niinku heteronormatiivista. (H: Mm.) Et mitä siel koulus nyt on niinku ollu. Tai nii. Tai et ei se nyt ainakaa kauheesti ohjaa sillee jotenki löytämään itseään.*

Ruska oli kertonut perheensä olleen hyvin kannustava ja kasvattaneen melko sukupuolisensitiivisesti. Ruskan sukupuoli-identiteettipohdinnassa oli tullut kuitenkin vahvana esille jostain tulevat mallit, ettei tyttöoletettu voi olla kuten hän. Kysyin siis Ruskalta, oliko hän huomannut, että koulu olisi ohjannut jonkinlaiseen

suuntaan sukupuolisuudessa. Ruska oli sitä mieltä, että varmasti sukupuolittuneet käytännöt olivat niin jokapäiväisiä, ettei muuta tietoa koulumaailmassa ollut. Samanlaista diskurssia tuottivat myös Tao, Mara, Tiuhti ja Kide. Useimmat heistä toivat suoraan myös esille, ettei mistään sukupuolen tai välttämättä edes seksuaalisuuden moninaisuudesta ylipäättään ilmaistu koulussa (kts. myös Lehtonen 2003, 238–239). Toisin sanoen niitä ei ollut koulun diskursiivisessa maailmassa olemassa. Jokainen, joka ei siis ole asettunut cis- tai heterodiskurssiin, on joutunut muodostamaan subjektiviteettiaan kieltämisen varaan (Butler 1993, 3–15, 112–114).

Ruskan lainauksen viimeinen lausahdus ”ei ohjaa löytämään itseään” kiteyttää juuri tämän asian. On mahdoton löytää itseään, jos ei tiedä, että voi olla edes olemassa sellaisena kuin on. Kun kasvatus tapahtuu itsestään selvästi sen olemuksen varaan, että on mies tai nainen – ja miehenä ja naisena käyttäytyy niille odotetulla tavalla – ei valinnan varaa jää. Etsiminen täytyy joko aloittaa jostain sen ulkopuolelta, miksi on tullut määritellyksi, tai yrittää sopeutua muiden luomaan muottiin. Niino ilmaisee myöhemmin suoraan tyttö-poika-erottelun haitallisuuden:

NIINO: – – *kyl mä toivosin, et se systeemi ois jotenki muuttunu sillee, et ei tarvi olla tyttöjen jonoja, ja poikien jonoja ja (H: Mm.) et ei tarvii sillai erotella. Koska niinku, mä luulen, et se ois ollu mulle ainaki helpompaa, jos mut niinku ois annettu tilaa olla sillee niinkun vaik jotain muuta. Tai et ei tarvii tietää. Tai et sil ei ois ollu, koska onhan se ollu iso merkitys koulussa, et onks tyttö vai poika. Ja sit ei oo muita vaihtoehtoja. Nii kylhän se vaikuttaa siihen, et millanen ihmisestä tulee. Tai siihen, miten vaikee mun on ollu vaik myöhemmin sit (H: Nii.) niinku sanoo ääneen, et hei et mä en oookkaan tyttö. Tai siis jotenki, et se on nii niinku.*

Vaikka Niino ei laisinkaan aiemman kerrontansa aikana tuonut esille, että koulu olisi millään tavalla sortanut tai lannistanut häntä – päinvastoin – kertoi hän lopukysymyksen vastauksena silti hyvin suoraan dikotomisen sukupuolierottelun haitallisuudesta. Niino kertoo samasta piilo-opetussuunnitelman ilmenemismuodosta ja selkeästä koulun tuottamasta diskursiivisesta käytännöstä, kuin usea muukin haastateltava: tyttöjen ja poikien jonot. Niinon kerronnassa korostuu

myös ääneen sanomaton diskurssi, että hänen kouluaikanaan vastaavia erotte-  
luja on ollut paljon. Aiemmin Niino kertoi, että hänet oletettiin tytöksi, eikä hän sitä  
kyseenalaistanut. Tässä kerronnassa Niino kuitenkin asettaa itsensä sukupuolel-  
taan epävarman subjektiin, jonka on täytynyt tietää olevansa tyttö, vaikkei ole  
oikeasti tiennyt onko. Niino korostaakin sukupuolittuneiden diskursiivisten käy-  
täntöjen seurauksia tuottavaa luonnetta. Koska diskursiivisessa maailmassa ei  
ole mitään muita vaihtoehtoja kuin tytöt ja pojat, aiheutuu epävarmuutta omasta  
olemisestaan ja oman subjektiviteetin sanottamisesta. On vaikea kertoa ääneen,  
ettei ole, mitä oletetaan, sillä se mitä on, ei ole koskaan saanut olla.

### 5.2.3 Normista poikkeavuus suoran sorron kohteena

Hiljaisuuden lisäksi haastateltavat ovat kohdanneet koulussa suoraa väärän-  
laiseksi leimaamista tai kieltämistä normista poikkeavan sukupuolisuutensa takia:

*SAVU: HYSSYTELTIIN, ja oltiin sillee, et ”Kyl sä viel sit joskus” ja (H: Njoo.)  
niinku kyl niinku vi- viestiteltiin tosi sillee niinku vahvasti sillee, että SÄ mu-  
, SÄ tulet muuttumaan. Koska, tai niinku et sun pitää (H: Mm.) olla tollanen,  
tai niinku. Sust TULEE tollanen. Ja niinku, vaikka ne ei ehkä ois tarkottanu  
sanoo, et sun PITÄÄ olla sellanen, mut ne oli, anto hyvin kyl ymmärtää, että  
SÄ TULET MUUTTUMAAN. Toi on TILAPÄISTÄ. SUN, sus, sää alat kiin-  
nostuu pojista ja sit sul on poikaystävä ja sit sä meet jossain vaihees naimi-  
siin ja sit sä hankit lapsia.*

Savu on ilmaissut vahvasti kouluaikanaan, ettei tahdo esimerkiksi koskaan  
mennä naimisiin tai hankkia lapsia. Aikuisten suhtautuminen siihen oli hiljentävä.  
Diskursiivisissa käytännöissä uusinnettiin oletusta, jonka mukaan naiseksi olete-  
tun on tahdottava naimisiin ja hankittava lapsia. Jos toiveet poikkesivat tästä dis-  
kurssista, asetettiin se kypsymättömyyden ja väliaikaisuuden piikkiin. Myös Taon  
kertomuksessa ilmenee diskurssi, jonka mukaan kaikenlainen muu kuin hetero-  
seksuaalisuus esitettiin koulussa ohimenevänä vaiheena. Aikuiset tietävät, mitä  
lapset haluavat ja lapset eivät voi vielä sitä itse tiedostaa, joten aikuiset kasvat-  
tavat lapsia haluamaansa/parhaaksi uskomansa/kyseenalaistamattomansa su-  
kupuolisen ilmaisun/olemisen suuntaan (kts. Hernández ym. 2013, 92; Martin  
1998, 496–510; lasten alisteisuus aikuisille: Riitaoja 2013, 177). Savukin muo-  
dostaa omaa subjektiviteettiaan normien rikkojana ja niiden kyseenalaistajana,  
siinä missä aikuiset tahtovat asettaa hänet stereotyyppisen tyttöoletetun muottiin.

Piilo-opetussuunnitelman ylläpitävät normit tietynlaisesta sukupuolittuneesta tulevaisuudesta asettavat Savun subjektiviteetin väliaikaiseksi.

Savun kerronnassa korostuu kuinka kyseisenlaiset hegemoniset diskurssit ovat niin normaaliksi muuttuneita, että heteronormatiivinen oleminen ja toimijuus korostuu puheissa ja käytännöissä, vaikka sillä ei tietoisesti ”tarkoitettaisi mitään”. Silti oikeasti ei anneta mahdollisuutta olla mitään muuta. Diskursiivinen vallalla oleva oletus on, että tyttöoletettu kasvaa naiseksi, joka on hetero ja stereotyyppisessä naisen roolissa vaimona ja äitinä (kts. Riitaoja 2013, 177). Oletetussa naissubjektissa naisen rooli ja naisen valta kietoutuu yhteiskunnassa nimenomaan hoivan ympärille, joka taas nähdään pitkälti mahdollisena suhteena äitiyteen ja perheen perustamiseen miehen kanssa (Lempiäinen 2003, 168; Lehtonen 2003, 240–241). Kaikki muu tahdotaan kieltää, ja hiljentää muun olemassaolo. Näin olen yritetään kieltää ja hiljentää sukupuolen moninaisuuden tai homo-, lesbo- tai biseksuaalisuuden olemassaolo. Kiellon piiriin menee myös heteroiden ja cis-sukupuolisuuden mahdollisuudet olla heille stereotyyppisesti ”sopimattomissa” rooleissa. (kts. Butler 1990a, 23–24, 90–91, 117.) Äärimmillään diskurssit voivat jopa suoraan sortaa ja syytellä ihmisiä, jotka eivät asetu tähän malliin:

*KIDE: Muistan psykologian tunnilla on semmosen hyvin vanhan opettajan kans väännetty kättä siitä, et lapsella pitää olla isä ja äiti tai muuten lapsi kasvaa VINOON. Ja mä olin sit, et minulla oli isä ja äiti ja kasvoin vinoon.*

Kideen kerronnassa korostuu, kuinka opettajan tuottamissa diskursseissa heteronormiin sijoittumattomia vanhempia jopa suoraan syytetään lapsen elämän piilaamisesta. Kide käyttää itseään esimerkkinä lapsesta, joka on kasvanut vinoon, vaikka hänellä on ollut normin mukaiset äiti ja isä. Kide siis luo oman subjektiviteettinsa juurikin vallalla olevaan diskurssiin verraten. Hegemonisissa heteronormatiivisissa diskursseissa hänenlaisiaan ei ole olemassa, joten hän asettaa oman subjektiviteettinsa vinoon kasvaneeksi, normiin sopeutumattomaksi, yhteiskunnassa vääränlaiseksi. Siitä huolimatta Kide ei luo alistuvaa subjektia, sillä hän haastaa opettajan tuottamia diskursseja kertomalla itsensä avulla, että olemassa on muitakin vaihtoehtoja.

Myös muut haastateltavat kertoivat kohdanneensa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kohdistuvaa suoraa sortoa ja väheksyntää opettajien puolelta:

TIUHTI: *Mm-mut on, muua sit kun mä olin tosi kiltti oppilas ja hyvä koulussa. Mut niinku just se, että mut on heitetty uloss öö joskus tunnilta. – – Yläasteella, öö sen takia, että musta ei ollu ookoo mm viitata homoseksuaaleihin puppelipoikina. Hh. Ja mä sanoin siitä. Ja sitte siitä tuli sanaharkka. – – ja sitte lukiossa sen takia, että mejän opettaja heitti jotain tosi paskaa läppää, transutteli ihmisiä jaa niinku mm sillee oli jotai, että gevytkenkäiset naiset eivät ansaitse ((nauraen)) rakkautta suunnilleen. Mä olin sillee ”Aa ookoo moikka!”.*

Tiuhti muodostaa subjektiviteettinsa ”kiltiksi oppilaaksi”. Kiltin oppilaan diskurssi on ristiriidassa luokasta ulos heittämisestä kanssa, minkä avulla Tiuhti korostaa sortavien rakenteiden puolesta taistelun olevan sellainen asia, jonka vuoksi voi luopua kiltin oppilaan roolista. Kiltin oppilaan diskurssi kytkeytyy oikeastaan vahvasti oppilaaseen, joka miellyttää opettajaa, käyttäytyy normien mukaisesti ja noudattaa sääntöjä. Tiuhti korostaa subjektiviteetissaan siis kykyään käyttäytyä normien mukaan tahtoessaan, mutta kyvyn olla myös opettajaa vastaan, jos sille on tarvetta. Kiltin oppilaan diskurssi liittyy siis vahvasti piilo-opetussuunnitelmaan ja sen ylläpitämiin valta-asetelmiin. Ollakseen ”kiltti oppilas” täytyy antaa opettajien pitää valtaa ja määrittää, mikä on oikein sekä kyseenalaistamatta noudattaa koulun asettamia sääntöjä ja normeja.

Mitä tulee kertomuksessa ilmenevään sortoon, Tiuhtin opettajat uusintavat sortavia normeja monessa kohtaa kerrontaa. Kaksi eri opettajaa käyttävät halventavia nimityksiä tietynlaisista ihmisistä, asettaen heidät alempiarvoiseksi yhteiskunnassa. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt näyttäytyvät opettajien tuottamissa diskursiivisissa käytännöissä ainoastaan vitsinä – jonain, mille voi nauraa, ja mikä ei ole vakavasti otettavaa (kts. Lehtonen 2003, 123). Tiuhtin kyseenalaistaessa opettajien tuottamia sortavia puhetapoja, hänet on heitetty ulos luokasta, mikä sekin on sortoa. Oppilaat ovat koulussa opettajille alisteisessa asemassa, ja opettaja päättää, milloin on sopivaa vastustaa opettajaa ja millaiset mielipiteet ovat luokassa sallittuja. Nimittelyllä ja vitsailulla opettajat antavat luvan suhtautua tietynlaisiin ihmisiin vitsinä (Lehtonen 2003, 123). Myös tietynlainen naiseus asetuu diskursseissa halveksittuun ja ala-arvoiseen asemaan. Niin ala-arvoiseen, ettei ihmisen perustarve rakkaus olisi ansaittua laisinkaan ”kevytkenkäisille nai-

sille”. Hyväksytty naiseus määrittyy monesti hoivan ja huolenpidon kautta, ja kevytkenkäiseksi, alempiarvoiseksi asettuu naiseus, jossa ei palvella lapsia tai miehiä vaan nautitaan vapaasta elämästä ilman vaimon tai äidin roolia (kts. Lempiäinen 2003, 168).

#### 5.2.4 Sukupuolittaminen jatko-opinnoissa

Savu, Tao, Ruska ja Kide kertovat stereotyyppistä sukupuolittamista ilmenevän myös aikuisopinnoissa. Kide esimerkiksi muistaa saaneensa opettajalta kommenttia oletettuihin sukelimiinsä liittyen maisteritason opinnoissaan. Taas Savu kertoo, että hänen opettajansa tytöttelevät kaikkia heidän luokkalaisiaan, vaikka suurin osa on perheellisiä yli keski-ikäisiä naisoletettuja, eikä Savu itse nainen laisinkaan. Savu ilmaisee, että ”Semmonen kulttuuri kai vissiin on, et opettajat tytöttelee, jos on tyttö tai ajattelee, et tota luokkalaiset on tyttöjä.” Diskurssiin sisältyy paitsi haitallinen sukupuoli oletus, myös opettajan valta-aseman ylläpito asettamalla opiskelijat tytöiksi, naisten sijaan, sillä aikuiset ovat täysivaltaisia toimijoita, mutta lapset – johon tyttö nimitys viittaa – eivät.

Kideen opiskellessa naisvaltaisella alalla, hän saa kärsiä siitä, että hänet oletetaan jatkuvasti mieheksi:

KIDE: – – *Nii sit se on sillee että ”lhanaa, et joku poikakin tuli! Sinähän voit nyt kertoa sen miesnäkökulman tähän ja.” Sillähän siis aihehan voi olla aivan mikä vaan, joku niinku. (H: Nii.) Joku niinku temppu. Joku sirkustemppu. (H: Mm!) Mut siitä nyt tää miesnäkökulma johonki kuperkeikkaan. Et HALLOO?*

Kide kertoo, että opettajat yrittävät tällä tavalla positiivisesti kannustaa miehen ääntä kuuluviin, mutta Kide ei ole mies, joten häntä se lähinnä turhauttaa. Tällaisessa miesoletuksessa korostuu, kuinka opettajan diskursseissa oletus on, että miehet ajattelevat täysin eri tavalla kuin naiset. Tämän myötä oletukseksi muodostuu, että naisten ajattelu keskenään on homogeenista ja miesten kenties myös, mutta naisten ja miesten välillä on selkeitä näkemyseroja. Diskurssit taas korostavat miesten ja naisten eroja samalla kadottaen kaiken niiden väliltä.

Tao kertoo, kuinka hänen opinnoissaan muun sukupuolisuuden olemassaolo tunnustetaan, mutta jonakin ulkopuolisena:



TAO: *Et joskus on jollai luennolla joku, ääm, joku opettaja sanonu, kun ollaan käyty läpi jotain eettiseen haastatteluun tai eettisesti kestävän haastattelun perusteita, että. Et muistakaa sitten, että että niinkun ihminen saa itse määritellä sukupuolensa, kun ON SELLAISIAKIN IHMISIÄ, jotka eivät halua tulla määritellyksi mieheksi tai naiseksi ((naurahdus)). Ja sitten mä oon siellä taas kuuntelin sitä sillee, et nii että "On meitä täällä luokassakin." ((naurahdus)) että.*

Opettajan tuottamat diskurssit asettavat Taon ulkopuolisen subjektiin. Tällainen "tuolla jossakin" ajattelu vahvistaa me–ne näkemystä, jossa tehdään selvä ero, että "me emme kuulu niihin ihmisiin/he eivät kuulu meihin". Sen sijasta, että asia tuotaisiin esiin neutraalina, kyseenalaistamattomana, olemassaolevana asiana, sitä eksotisoidaan jonakin, jota on jossakin toisaalla.

### 5.2.5 Sukupuolittunut väkivalta

Radikaaleimmillaan dikotominen tyttö-poika-erottelu koulumaailmassa oikeuttaa sukupuolittuneen väkivallan, vaikka koulun tulisi olla turvallinen, kaikille samat oikeudet suova tila (POPS 1994, 14, 40; POPS 2004, 14):

TAO: – – *Et kun pojat teki. Tytöille oikeesti tosi ikäviä asioita ja veti hiuksista ja ja töni ja kaikkea, niin se kuitattiin just sillä, että (H: MM.) "Rakkaudesta se hevonenkin potkii. Hehhehhee. Pojat on poikia." (H: MM!) Ihan sen tyyppistä vielä, että sitten niinkun hyväksyttiin jotenki sitä semmosta matcho- (H: MM.) kulttuuria. Hh. Pojilla, ja sitten. Tyttöjen ja työiksi oletettujen piti olla sit jotenkin sellasia myöntyväisiä ja ymmärtäviä aina.*

Taon kertomuksessa ilmenee, että yleistyneet hegemoniset diskurssit antavat sukupuolille erilaisia oikeuksia. Poikaoletetuilta hyväksytään väkivaltainen käytös ja se saatetaan normittaa jopa positiiviseksi asiaksi (Lehtonen 2003, 216; Gillander Gådin ym. 2013, 61–65; Raunio 2016, 56; Riitaoja 2013, 182–183). Toksinen maskuliinisuus korostuu tässäkin kertomuksessa, sillä diskursiivisiin käytäntöihin sisältyy oletus, että poikien tapa osoittaa rakkautta on kaltoinkohdella ihastuksen kohdetta. Poikiin siis asetetaan oletus, ettei heillä ole taitoja osoittaa lempeyttä, vaan välittäminen konkretisoituu väkivallan kautta, ja siksi väkivalta on miehiltä oikeutettua. "Pojat on poikia." -sanonta sysää pojilta vastuun pois heidän omista teoistaan, sillä väkivalta ja kiusanteko esiintyy diskurssissa pojille luonnollisena asiana, jolle he eivät voi mitään, ja jota ei voi ehkäistä eikä muuttaa (kts. Lehtonen

2003, 156; Gillander Gådin ym. 2013, 65). Tämän myötä myös tytöt oppivat, etteivät pojat ”luonnollisesti” kykene ehkäisemään häiritsevää käytöstään (kts. Gillander Gådin ym. 2013, 65). Jo lapsena naisoletettujen rooliksi tulee Taon kerroman valossa ymmärtää ja olla myötämielisiä heihin kohdistuneelle väkivallalle, mikä asettaa tytöt sukupuolisuutensa perusteella sorretun asemaan, kellä ei ole oikeutta pistää vastaan (kts. Riitaoja 2013, 182–183). Taon tuottamissa diskursseissa korostuu myös heteronormi, jossa poikien oletetaan tykkäävän tytöistä. Väkivaltaisuuteen kietoutunut heteronormi tulee ilmi myös Maran kertomuksessa:

MARA: *Mm. Sit oikeestaan, sit ku siin vanhennuttiin, ja sitte. Sitten tulee sitä murrosiän alkua, nii sit sit jotenki hommat menee niinku tosi inhottaviks, että et meil oli siis kaks aivan aivan kauheeta poikaa mejän luokalla ja sit niinku ihan suoraan seksuaalista ahdistelua, niin sanallisesti kuin fyysistikin harrasti niinku kaikkee kohtaan. ((kurkun köhimistä)) Ja sit opettajal oli jotenki. Oli tosi kyvytöntä se siihen puutumine. Et se jätti aika. Aika jäljen. Varmasti kaikkiin. (H: Mm.) Et toki se niinku just et asema kietoutuu niin paljon siihen sukupuoleen kans, et (H: Niin.) kuka kuka saa koskea ja ketä. Ikäänkuin se ois niinku ennalta annetuista rooleista.*

Huomionarvoista Maran kertomuksessa on, että poikia oli kaksi, eikä siis kaikki pojat käyttäytyneet tai käyttäydy näin. Toinen huomionarvoinen on tässä diskursissa ilmenevä ilmaus ”kaikkee kohtaan”, mikä vie seksuaalisen ahdistelun pois heteronormatiivisuudesta. Kuitenkin kyseisen kerrontapätkän ulkopuolisessa kerronnassa ilmenee, että Maran kertomat pojat ahdistelivat nimenomaan tyttöoletettuja. Mara myös itse korostaa, että jotkin kirjoittamattomat säännöt antoivat sukupuoleen kiedotun roolin, jonka mukaan pojat saavat ahdistella tyttöjä (kts. Lehtonen 2003, 156, 216; Riitaoja 2013, 182–183). Mara ei suoraan ilmaise tätä, mutta aiemman ja ympäröivän kerroman perusteella voi päätellä, että nimenomaan juuri tyttöjen ahdistelu pojilta oli sallittua, eikä toisinpäin. Tyttöjen seksuaalinen häirintä pojilta ”oikeanlaisen”, hyväksyttävän heteronormatiivisen maskuliinisuuden ja valta-aseman rakentamisessa on koulun todellisuudessa sallittua (kts. Raunio 2016, 58–59).

On toki myös mahdollista, että kyseiset kaksi poikaa ovat ahdistelleet myös muita poikaoletettuja ja tapaus on silloin aivan yhtä vakavasti otettava kuin väkivallan kohdistuessa vain tyttöihin. 2018 Metoo-kampanjaan viitaten, poikiin on myös

kohdistunut seksuaalista väkivaltaa, mutta naisiin kohdistunut väkivalta miesten puolelta on huomattavasti yleisempää. Kuitenkin jo koulun mahdollistaessa pojille aseman, jossa heillä on oikeus käyttää väkivaltaa ja ahdistella seksuaalisesti, on vaikutukset haitallisia niin pojille kuin tytöille. Ensinäkin poikien oikeus käyttää väkivaltaa, tekee asiasta normin ja hiljaisesti hyväksytyn asian, mikä tekee sen vääryydestä näkymättömän, eivätkä sellaiseen opetetut miehet voi helposti ymmärtää asian olevan väärin (kts. myös Gillander Gådin ym. 2013, 65). Toiseksi miehet, jotka eivät tahtoisi käyttää väkivaltaa tai kohdistaa seksuaalista huomiota tyttöihin/naisiin asettuvat ”vääränlaisiksi miehiksi” jolloin tulee paine mennä mukaan naisten esineellistämiseen, miehiltä odotettuun matchoiluun ja voimakeinoilla hallintaan – ja näin ollen jatkaa näiden diskursiivisten käytäntöjen tuottamista. Kolmanneksi, jos miestä tai poikaa on itseään seksuaalisesti ahdisteltu, se aiheuttaa miehelle kenties vielä suurempaa häpeää kuin naiselle, sillä hän asettuu miehiltä oletetun aseman sijasta naisille oletettuun asemaan. Kun taas naisuus on diskursiivisissa käytännöissä asetettu sorretun ja toisen asemaan (kts. Sauntson 2012, 207), asettuu tällaiset miehet myös heikommiksi diskursiivisissa käytännöissä.

Mara ei suoraan kerro, miten opettaja yritti toimia häirintätilanteissa, vai yrittikö opettaja toimia laisinkaan. Mara kuitenkin kertoo opettajan olleen kyvytön puuttumaan tilanteeseen (kts. myös Gillander Gådin ym. 2013, 61–62). Tämä saattaa viitata siihen, että miehinen valta-asema ja seksuaalinen ahdistelu ovat niin hyväksytyjä normeja, ettei opettaja ole joko uskaltanut tai välittänyt puuttua asiaan tai hän ei ole saanut tukea muulta henkilökunnalta asian käsittelyssä. Voi myös olla, että opettaja on toteuttanut niin sanottua poikapedagogiikkaa ja antanut kyseisille pojille vapauden ahdistella, jotta pojille muodostuisi positiivinen kuva koulunkäynnistä. Viimeinen tulkinta tukeutuu Tarja Palmun (2003) tutkimukseen, jossa opettaja oli antanut poikien näyttää tunnilla naisvihamielisen ja väkivaltaisen videon, jotta pojat ”on saanut esiintymistottumusta” ja he muistaisivat kuinka ”on saanut itse valita” (Lahelma 2009, 142; Palmu 2003, 168–170).

Mara korostaa diskursiivisten käytäntöjen tuottavaa luonnetta, ilmaisemalla, että asia on jättänyt häneen ja luultavasti muihinkin jäljen. Mara luo siis subjektiaan lukemalla itsensä kaltoinkohdeltujen vertaisjoukkoon, joiden kaikkien elämään

seksuaalinen väkivalta on vaikuttanut pysyvästi. Ahdistelun vapaus ei opeta pojille vastuuntuntoisia käytösmalleja elämässä, eikä myöskään tue ahdisteltujen kokemusta omista mahdollisuuksistaan ja asemastaan yhteiskunnassa (Lahelma 2009, 142).

#### **5.2.6 Sukupuolen moninaisuuden positiivinen kohtaaminen**

Vaikka kertomuksissa on tullut hyvin vahvasti ilmi koulussa tuotetut sukupuolittuneet käytännöt ja niihin kietoutuneet valta-asemat, oli haastatelluilla myös hyviä kokemuksia kouluaikoihin liittyen – osalla paljonkin. Suurimmaksi osaksi nämä hyvät ja kannustavat kokemukset eivät kuitenkaan kietoutuneet niinkään sukupuolittuneisiin asioihin (ainakaan sillä tavoin, että ne olisivat tulleet kerronnassa ilmi), vaan esimerkiksi omaan tiedonjanoon ja koulussa pärjäämiseen, yleiseen kiusaamiseen puuttumiseen tai keinoihin huomioida erilaisten ihmisten kyvykkyksiä ja persoonallisuuksia. Suurin osa ilmaisi olleensa erittäin pärjääviä koulussa ja siltä osin opettajien suosiossa. Koulumenestykseen siis harmi, masennus ja ahdistus sukupuoli- ja sukupuolijäsen ei ole suurimmalla osalla vaikuttanut. Ruska itseasiassa pohti, että kenties hän suuntasi kaiken energian koulussa pärjäämiseen, sillä sosiaalinen elämä oli niin kurjaa. Useiden kerronnassa positiivisena saattoi ilmetä jotkin tietyt rohkaisevat, välittävät ja turvalliset aikuiset.

Sukupuolisuuden tuottamiseenkin liittyen nousi kuitenkin muutama positiivisia asioita korostava kerronnan pätkä. Kide mainitsi, että hänen luokkansa oli ala-asteella sellainen, jossa oppitunneilla toimittiin tyttöjen ja poikien sekaryhmässä. Kide oli kerrontansa mukaan kiinnittänyt huomiota, että muilla luokilla ei näin toimittu. Kide koki asian positiivisena, sillä vaikka hän oli kiusattu koulussa, luokassa hän pystyi toimimaan yhdessä muiden kanssa, sillä sukupuolieroja ei opetuskäytännöissä tehty niin selkeästi. Kide myös kertoi, että ala-asteen teatteritunneilla hän sai vapaasti ilmaista itseään sukupuoleen sitoutumattomissa rooleissa.

Mara taas kertoi, että hänen jatkettuaan peruskoulun jälkeen taidepainotteisiin opintoihin, kyettiin koulussa avoimesti keskustelemaan esimerkiksi sukupuolen moninaisuudesta ja vertaisryhmä sekä opettajat olivat hänen sanojensa mukaan ”värikkäitä” ja rohkeasti omia itsejään, mikä antoi Maran mukaan nuorille rohkaisevaa mallia olla sitä, mikä tuntee olevansa. Myös Kide kertoi, että lukioajoista eteenpäin kukaan ei uskaltanut kyseenalaistaa tai ilkkua, jos joku toinen kertoi

sukupuolestaan tai seksuaalisesta suuntautumisestaan. Avoimuus vertaisryhmässä luultavasti siis lisää avoimuutta olla ja puhua itsestään (Lehtonen 2003, 200–201).

Turvallisesta, kiinnostuneesta ja suvaitsevasta aikuisesta kertoo Tiuhtin seuraava esimerkki lukioajalta:

TIUHTI: – – *Mä menin aina sinne tunnille, keitin kahvii, hh sit me lätistiin jostai viikon polttavista puheenaiheista, ja sitten just se, että niinku ((köhäisy)). Muistan vaikka senki, et se ei niinku tienny esimerkiksi hi- niinku mitään siis muunsukupuolisuudesta tai (H: Mm.) transsukupuolisuudesta ja tämmösestä h, mut sit se oli tyylii lukenu jotai mun blogia ja oli sillee, että et Tiuhti hei voitsä kertoo mulle, et mikä tää juttu on, et (H: Okei) etetet voitsä niinku selittää. Ja sit mä selitin sille, ja sit se oli sillee, et ei hitsi, et empä oo kyllä yhtään ajatellu ja tälle näin ja.*

Tiuhti korosti kertomuksessaan, että hän arvosti ja piti sellaisista opettajista, jotka suhtautuivat häneen ensisijaisesti ihmisenä eivätkä oppilaana taikka oletetun sukupuolen edustajana. Tiuhti ilmaisi, että hänestä oli vaikea sietää opettajilta inhottavaa ja arvottavaa käytöstä oppilaita kohtaan vain siksi, että he ovat opettajia. Hän korosti, että piti opettajista, jotka eivät suhtautuneet hänen oppilasstatukseen, olettamansa sukupuolen tai suoritusten perusteella. Tasa-arvoisuuden kokemuksesta lainatussa katkelmassa viestittää esimerkiksi se, että Tiuhti ja opettaja keskustelivat keskenään sen sijasta, että asetelma olisi vain kommunikoinnista opettamistilanteissa.

Tiuhti kertoi myös opettajan kysyneen häneltä informaatiota asiasta, josta opettajalla ei itsellään ollut tietoa. Tämä kääntää opettajan ja oppilaan valtasuhteen oletusten vastaiseksi, kun opettaja ei ole vain tiedonantaja, vaan myöntää tiedotomuutensa ja on valmis antamaan oppilaalle oikeuden opettaa häntä. Tiuhtin kerronnassa ilmenee, että opettaja ei myöskään torju Tiuhtin antamaa tietoa, vaan on enemmänkin pahoillaan siitä, ettei ole asiaa koskaan tullut ajatelleeksi, ja on kenties avoin muuttamaan toimintatapojaan. Opettajan toiminnassa ilmenee oppilaslähtöisyys, turvallisuuden tunnun luominen ja suvaitseminen, mitä opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan (POPS 1994; POPS 2004; POPS 2014). Myös Kideen kertomuksessa ilmenee, että hänen tullessa itse tietoiseksi

ja avoimeksi sosiaalisesta sukupuolestaan, alkoivat muutkin kyselemään häneltä tietoa asiaan liittyen negatiivisuuden ja kyseenalaistamisen sijasta.

### 5.3 Normeihin asettumaton sukupuoliisuus

Olennaisena kaikissa kertomuksissa ilmeni kuinka oma sukupuoliisuus ei sopinut koulun ja yhteiskunnan normeihin, vaikka olisi yrittänyt sopeutua itselleen oletettuun sukupuoliasemaan. Sitä vahvemmin haastateltavani kertoivat miettineensä omaa sukupuoliisuuttaan ja sen sopeutumattomuutta oletettuun, mitä vanhemmiksi he tulivat. Olemassa olleet diskurssit sekä roolimallit (tai niiden puute) olivat kertomusten mukaan merkittävässä roolissa oman sukupuoliisuuden rakentamisessa.

#### 5.3.1 Kyvyttömyys olla oma itsensä

Kouluympäristöllä on ollut vaikutusta oman sukupuoliisuuden tunnistamiseen, kyseenalaistamiseen ja sanoittamiseen. Suurin osa haastatelluista ilmaisi, että ennen koulun alkua heidän kokemuksensa oli, että sai olla vapaasti lapsi sellaisena kuin on, mutta jo ensimmäisellä luokalla jako tyttöihin ja poikiin tuli merkittäväksi asiaksi arjessa. Dikotominen sukupuoli jako koulussa on kertomusten mukaan herättänyt pohtimaan kuuluvuutta syntymässä määriteltyn sukupuoleen. Tämän roolijaon subjektiviteettia tuottavat seuraukset ovat näkyvissä Tiuhtin kerronnassa:

TIUHTI: *Must aina tuntu jotenki siltä, et mä niinku jotenki, emmä tiedä, oon niinku soluttautuja tai sillee. (H: Okei.) Et mä jotenki niinku larppaan sitä [tyttöyttä] tai et jotenki, et, jotenki et se tuntu vaa tosi oudolta.*

Tiuhti kertoi, että alakoulussa vertaisryhmät jakaantuivat hyvin vahvasti tyttö- ja poikaporukoihin. Kuten katkelmassa kuitenkin ilmenee, Tiuhti sanoittaa sukupuoltaan ja subjektiviteettiaan hänelle annetun tyttöroolin ulkopuolelle. Koska diskursiivisessa todellisuudessa ei ole ollut sijaa tyttöjen ja poikien ulkopuolella, kuvailee Tiuhti oman subjektinsa soluttautujaksi. Oma sukupuoli sanoittuu siis kuumumattomuuden kautta. Larppaamisella tarkoitetaan itse näyteltäviä roolipelejä, joten Tiuhti asemoi siis itsensä näyttelijäksi, peräti huijariksi. Tiuhti mainitsee toisessa kohtaa, että oli tyttöroolissa, sillä hän ”ei tahtonut turpaan joka päivä”. Roolijako ja sosiaalinen status on siis jo alakoulussa ollut niin vahva, ettei Tiuhtin ole

ollut mahdollista välttyä väkivallalta, muussa kuin muiden hänelle määrittämässä sukupuoli-ollessa. Sukupuolikokemus rakentuu siis muunsukupuolisilla lapsilla ulkopuolisuuden, pelon, pakon ja itsensä kieltämisen kautta (kts. Riley ym. 2013, 650). Kaikki haastatteltavat ilmaisevatkin suoraan sanojen puutteen heidän omille sukupuolikokemuksilleen:

NIINO: *Nii sit tavallaan jotenki siis se tavallaa ristiriita, et kouluski kyl mä nyt niinku tajusin jo vähän, ehkä jollai tasol mitä mä oon. En ehkä sillee (H: Mm.) osannu kyseenalaistaa mun sukupuolta, koska ei mulle ollu koskaan kerrottu siitä (H: Mm.) et sillee voi tehdä. Mut siis tavallaan niinku oli sitä omaa seksuaalisuutta ja sillee niin mietti tottakai tosi paljon ton ikäsenä hh. Nii sit jotenki se, et koulus pysty tavallaan. EN MÄ SITÄ KELLEKÄÄN KERTONU (H: Okei.) koska mä aattelin, et se on väärin, mut et niinkun tavallaan sit siel niinku koulus pysty kuitenkin olla mitä on ja ties (H: Mm.) et siel saa olla. Mut sitte taas hh, niinku koulun ulkopuolella ja muitten kavereitten kaa niin sitte tota niinnii joutu tosi paljon peittelee sitä mitä on tai (H: Mm.) ((naurahten)) yritti vaan niinku PARANTUA siitä. Tai siis jotenki. Nii se oli aika sillee karua.*

Niino on niin sanotusti jäänyt diskursiivisen todellisuuden vangiksi kertoessaan, että tavallaan tiesi olevansa jotakin muuta, kuin mitä hänelle on kerrottu, muttei kyennyt kyseenalaistamaan asiaa. Monesti siis annetut mahdollisuudet määrittävät sitä, mitä kykenee olla, ja miten kykenee ajattelemaan maailmasta ja omasta subjektiviteetistaan. Niinon kertomus on kuuteen muuhun verrattuna poikkeuksellinen juuri niiltä osin, että hän kertoi koulussa tunteneensa saavansa tukea opettajilta ja hyväksyntää vertaistovereiltaan. Taas hänen kerrontansa mukaan hänen koulun ulkopuolinen vertaisryhmä rajoitti hänen olemistaan ja itseilmaisuaan, jopa siinä määrin, että hän kertoo ajatelleensa, että hänen täytyy parantua normiin sopimattomasta seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden kokemuksestaan. Niinon subjektiviteetti ei siis rakennu vain olemattomaksi, vaan sairaaksi.

Parantumisen diskurssi asettaa sairaana tuotetun asian sellaiseksi, jonka kanssa ihminen ei voi olla täysipainoinen ja eheä yksilö. Niino itse kertookin sekä peitelleensä että olleensa hiljaa seksuaalisuuden ja sukupuolienkokemuksestaan, mikä paljastaa siihen liittyvän stigman ja häpeän (kts. lapsen itsesensurointi: Huuska 2011, 237; salailu: Lehtonen 2003, 196). Sen sijasta siis, että Niino olisi ilmaissut yrittäneensä löytää sukupuolitiedostukselleen ilmaisuja, hän mieluummin salasi

ja kielsi, jättäen itsekkin oman identiteettikokemuksensa näkymättömiin. Itseasiassa pyytäessäni Niinolta esimerkkejä hänen mainitsemistaan muunsukupuolisuuteen viittanneista merkeistä, hän mainitsi yrittäneensä piilottaa itseään pukeutumisellaan. Piilottaminen ei siis ole rajoittunut vain sanoittamiseen, vaan myös fyysiseen itseilmaisuun. Seuraavissa katkelmissa myös muut kertovat, kuinka olemassaolevien diskurssien kautta oma sukupuolikokemus haki muotoaan.

TIUHTI: – – *jengi niinku puhu siitä ja oli sillee, et nyt Tiuhti on lesbo, et Tiuhti on niinku et vittu rekkalesbo ja sillee näin. Ja sit mä niinku jotenki otin tosi omakseni sen roolin, sillai et ”Okei, et mä oon sit vissiin lesbo.” (H: Mm) ”Et kai mä sit oon rekkalesbo.” Ja sitten must tuli niinku sitä kautta tosi semmonen niinku, mm, änäs poikamainen. Ja sitte se, että, kun mä niinku huomasin tavallaa sen, että se rooli on niinku ookoo ihmisille.*

Myöhemmin Tiuhti kertoo tajunneensa, että hän voi ilmaista itseään haluamallaan tavalla huolimatta siitä, että hän on muunsukupuolinen. Yläasteaikana hän kuitenkin kertoo vielä hakeneensa omaa tapaansa olla ja kokeneensa kriisiä sukupuolestaan tyttö-poika-jaon vuoksi. Edellä Tiuhtin tuottamissa diskursseissa ilmenee, kuinka Tiuhti on valmis rakentamaan subjektiviteettinsa jonkin tunnustetun ja hyväksytymmän roolin varaan, vaikka se ei vastaisi aivan omaa kokemusta. Tiuhtin kerronnassa ilmenee kirosanojen ja halveeraavan ”rekkalesbo”-nimityksen myötä, että lesbokaan ei asetu positiiviseksi diskurssiksi. Lesbon diskurssi on kuitenkin ollut olemassa, jolloin sen varaan on ollut helpompaa rakentaa omaa subjektiviteettiaan, kuin sellaiseen varaan, mitä ei diskursiivisessa maailmassa ole olemassa (kts. Butler 1990a, 23–24). Tiuhtin oma tapa olla on siis nimenomaan tässä vaiheessa rakentunut muiden tuottaman puheen kautta. Kerronnan mukaan jopa poikamainen tyyli on muototutunut muiden antamien sanojen kautta, sillä ”rekkalesbo” viittaa maskuliinisiin lesboihin, ja Tiuhti kertoo että hänestä ensin puhuttiin, ja sen jälkeen hän toimi puheen tuottamien odotusten mukaan (kts. seksuaalisuuden yleistyneet mallit ilmaisun kategorisoijina: Lehtonen 2003, 193).

Vaikka Niino kertoi koulussa saaneensa olla, mitä on, hän ilmaisi sukupuolidysforian aiheuttaneen siinä määrin ahdistusta, että se vaikutti koulunkäyntiin:



NIINO: – – *Ja oon mä miettiny sillee nyt jälkikäteen itseasias sitä, et onks se. Koska mun on ollu tosi vaikee puhuu nuorena. Sillee et mä oon, mul on ollu niit monen tunnin puhumattomii jaksoja, sillee saattanu olla siis viikos vaik joka, siis viitenä päivänä (H: Mm.) viis tuntia, et mä en oo voinu puhuu ollenkaa. Et se on aika paljon, mutta sitte on ollu myös ollu vaa sillee, et mun on vaan vaikee puhuu just luokan eessä tai vaikee puhua ((naurahaen)) ylipäättääkään. Ni kyl edelleen mun ääni aiheuttaa mulle tosi paljon dysforiaa. Nii sit mä oon miettiny, et voikse niinku (H: Mm.) jotenki liittyä siihen. Mut toki mä en oo sillon tiedostanu sitä, et mikä (H: Nii.) siin sit. Ja sit ehkä koko niinku, et tavallaa, ku ei pelkkä ehkä ääni kuitenki, ku se on vaan ääni. Se liittyy kuitenki koko olemukseen ja kaikkeen.*

Niino tuotti siis aiemmassa katkelmassa diskurssia, jossa hän itse kätkee olemustaan koulun ulkopuolella. Taas tässä kerronnassa tuotettu diskurssi viestittää, että koulu on niin sanoitusti hiljentänyt hänet. Ääneen liittyvä dysforia liittyy siis siihen, että Niino ei ole tuntenut omaa puheääntään omakseen, ja siksi puhuminen on ahdistanut. Etenkin esiintymistilanteet, joissa moni ihminen on keskittynyt kuuntelemaan vain häntä. Siinä missä siis Niino on kokenut, että voi olla muuten koulussa oma itsensä, ei ääni olekaan sopinut omaan itseen, ja siksi se on ahdistanut. Tästä kaikesta huolimatta silti koulun diskursiivisessa maailmassa ei ole ollut olemassa kuin tytöt ja pojat, minkä vuoksi ahdistuksen lähdettä ja puhumattomuuden syytä on ollut mahdoton määrittää ”Se liittyy kuitenkin koko olemukseen ja kaikkeen.” nivoo yhteen, että kyse ei ole ollut vain äänestä, vaan sukupuolisuudesta, jota ei todellisuutta tuottavissa diskursseissa ole. Jonakin sellaisena olemisesta, mitä ei tunnusteta, vaikka olisikin vapaus ilmaista itseään. Savu kertoo seuraavassa katkelmassa vapauden puutteesta:

SAVU: *Mun ois ollu paljon helpompi vaan niinku olla ja ehkä tajuta paljon aikasemmin, että mä oon niinku, et KUKA MÄ OLEN, jos mua ei ois painostettu, koska mä niinku heti rakensin ne kauheet barrikaadit ja olin, ja menin heti puolustuskannalle ja vetäydyin heti pois. Koska niinku koin, että mua painostetaan olemaan jotain (H: Mm.) mitä mä en haluu, mitä mä en niinku. Ja mä niinku oli semmone epävarmuus, et entä jos tää onkin vaan VAIHE? Mä elin vähä, mä elin sillee huteralla pohjalla. Koska ei, aina ku tuli semmost tuputusta, että niinku, et no oota vaan pari vuotta, niin sä oot kiinnostunut*

*pojista, niin must tuntu, (H: Mm.) että niinku MUA EI OO enää sit kahen vuoden päästä. Koska emmä oo. Emmä pystyny kuvittelemaan itseeni (H: MM!) jonain muuna kuin mä oon. Se mun päätelmä oli sit, et ((naurahten)) mua ei oo kahen vuoden päästä enää. Ja se on niinku tosi epäterveellinen (H: Niin!) näkökulma elämään, että niinku, et no must on tullu joku toinen ihminen parin vuoden päästä, joten MITEN mä suunnittelen mun elämää silloin?*

Savu konstruoi vihjaukset stereotyyppiseksi heteronaiseksi tulemisesta suorana painostuksena. Hän tuottaa diskurssia, jossa hänen on ollut vaikeaa olla oma itsensä – vaikeaa olla olemassa, sillä koulussa elämälle ladatut stereotyyppista sukupuolisuutta uusintavat odotukset eivät tuntuneet omilta. Savun kerronnassa korostuu, kuinka hänen koko olemuksensa ja olemassaolonsa määriteltiin ohimeneväksi vaiheeksi. Piilo-opetussuunnitelma kasvattaa lapsia miehiksi ja naisiksi, jättäen kaiken niiden ulkopuolelta olemattomiin korostaen heteronormin ”luonnollisuutta”, asettaen erilaisia mahdollisuuksia ja rajaten sukupuolen mukaan toimijuutta niin ajantasaisesti kuin tulevaisuuteen ohjaten (Hernández ym. 2013, 90–91). Kun koulussa vallitsevat diskursiiviset käytännöt mitätöivät lapsen ja nuoren tuntemukset itsestään, katoaa pohja omalta olemukselta. Ei ole kykyä muodostaa käsitystä itsestään, tulevaisuudestaan ja mahdollisuuksistaan, jos kaikki vaihtoehdot ovat suotuja vain sellaisille, joihin ei koe kuuluvansa. Savun subjektiviteetti muodostuu ”huteralla pohjalla” olevaksi, sillä Savun sukupuolisuus on opettajien mielestä vain ohimenevä vaihe. Savu kertoo siis määrittäneensä subjektiviteettinsa parissa vuodessa haihtuvaksi. Hänen täytyisi diskursiivisten käytäntöjen mukaan muuttua joksikin muuksi, jotta hänellä olisi tulevaisuus.

### **5.3.2 Sukupuolen kokemus ilman sopivia sanoja**

Vaikka sanoja omalle olemukselle ei ole ollut olemassa, kertovat haastateltavat, kuinka heidän sukupuolisuutensa on ilmennyt lapsena ja nuorena muissa asioissa:

*RUSKA: [Mut on] kasvatettu tytöks. Koska, tai sillee, et jos mut ois kasvatettu vaik sukupuolineutraalisti, niin mä en välttämättä ois kyseenalaistanu sitä ollenkaan. – – Paljon on niinku semmost hh tai nii, jos miettii sillei, jos unohtais sinäänsä niinku mut ihmisenä ja miettis vaan niit asioit, mitä mä oon tehny, nii ei niist pysty oikeestaan niinku sanoo sillee ainakaan, et mä*

*niinku oisin tyttölapsi, tai sillee et (H: Mm.) jos mun kaikist tekemisist kirjo-  
tettais jollai henkilö äx tyylillä (H: Joo) joku tarina, ja sit sen jälkeen lukijoilt  
kysyttäis, et, et niinku mitä sukupuolta tää lapsi edusti, nii (H: Mm) sillai ei  
voi tietää. – –*

Savun tavoin Ruska kertoo, kuinka häntä suoraan kasvatettiin tiettyyn sukupuoleen. Tytöksi kasvattamisen diskurssiin sisältyy oletus tietynlaisesta tyttöydestä, sillä muuten sitä ei olisi merkitystä mainita. Taas sukupuolineutraali kasvatusta kasvatukseen, jossa sukupuolten välille ei tehdä eroa ja sukupuolisuus kadotetaan (Seta ry 2018b). Ilmaisemalla, ettei olisi luultavasti kyseenalaistanut tällaista kasvatusta, Ruska luo diskurssin, jossa hänen olemuksensa olisi sopinut hyvin sukupuolineutraalisti kasvatettavaksi. Korostusta sekä hänessä aina olleisiin vuorotteluihin ”tyttömäisyydessä” ja ”poikamaisuudessa” hän luo kertomalla, ettei häntä olisi voinut anonyymin kertomuksen perusteella sukupuolittaa tytöksi tai pojaksi. Ruska siis kuvaa omien tekemistensä olleen sukupuoleen kietoutumattomia, mutta hänelle annettujen mallien, hänelle opetetun sukupuolen ja kenties kasvattajien antamissa vaatteissa, aktiviteeteissa tai esineissä on korostunut tietynlainen tyttöoletus. Ilmaus ”ainakaan tyttölapsi” luo vielä enemmän kuvaa, että omaehtoisessa toiminnassa on korostunut enemmän poikamaiseksi luokitellut piirteet, vaikka kasvattajat ovat tahtoneet tehdä hänestä tyttömäistä.

Tässä korostuu nimenomaan aikuisten kyky ja halu suunnata lasten toimijuutta ja luoda heille mahdollisuuksia sukupuolen perusteella. Kasvattajien tuottama subjektiviteetti Ruskalle on siis ollut tyttö, mutta Ruskan oma tuottama subjekti itselleen on lapsi, jonka sukupuolisuudella ei ole lapsen toimissa merkitystä. ”Jos mut unohtais sinäänsä niinku ihmisenä” liittää diskursiivisessa todellisuudessa ihmisyyden vahvasti sukupuolisuuteen. Ruskan kerronta muodostaa todellisuuden, jossa muiden on unohdettava hänen ihmisyytensä, jotta he pystyisivät tarkastella hänen toimintaansa kietomatta sitä sukupuoleen. Sukupuolittuneita normeja ylläpitävässä diskursiivisessa maailmassa syntyy paradoksi miehiin ja naisiin asettumattomien ihmisyyden kohdalla (Pihlaja 2016, 23; Butler 1990b, 69).

Kideen kerronnassa ilmenee kamppailua naisiin ja miehiin liitettyjen kehollisten oletusten kanssa:

KIDE: *Ja. Ja sit ku tuli teini-ikä niin hirveesti pohdin sitä, et, et vaik mä niinku TIEESIN että nyt kaiken järjen mukaan alan kehittyä mieheksi. Mä hyv- hirveesti meitin, et mitä jos kuitenkin alan kehittyä naiseks. Mitä jos kasvaisi rin- nat ja se ois ihanaa ja (H: MM!) ja tein sen just tämmösii pyyhekokeiluja. Että näin. JA SAMAAAN AIKAA HALUSIN myös kehittyä mieheks. Et se oli just se siin vaiheessa, että (H: MM.) KU MÄ HALUUN NÄÄ KAIKKI. Muu- tokset itseeni. – –*

Kideen kerronnassa ilmenee, kuinka tietynlaiset ruumiilliset asiat liittyvät diskur- siivisessa maailmassa vain miehiin, ja toiset vain naisiin. Kun tässä todellisuudessa ei ole vaihtoehtoja niiden väliltä, sanoittaa Kide halunsa kehittyä samaan aikaan mieheksi ja naiseksi, sen sijasta, että hänellä olisi ollut mahdollisuutta aja- tella tietynlaisia kehollisen kehityksen toivomuksiaan liittämättä niitä dikotomi- seen sukupuoleen (kts. Butler 1990a, 10–12). Tässä mielessä etenkin suomen kielen diskurssit kadottavat eron sosiaalisen sukupuolikokemuksen ja biologisen olemuksen väliltä hyvin vahvasti. Englannin sex ja gender sekä male, female ja man ja woman tekevät eron, milloin puhutaan niin sanotusta biologisesta suku- puolesta, kun taas suomen kielen sana sukupuoli sekä sanat mies ja nainen te- kevät ne yhdeksi ja samaksi. Näin ollen kadottaen sen, että sosiaalinen sukupuoli voisi esimerkiksi olla mies, vaikkei biologiset piirteet vastaisikaan miesoletetun piirteitä.

Kideen korostama järjellisyys tiedostamisesta oman ruumiillisen kehittymisensä suhteen korostaa myös, että diskursiivisessa todellisuudessamme on järjetöntä, mikäli mies ei niin sanotusti näytä ruumiillisesti mieheltä tai nainen ruumiillisesti naiselta. Tämän myötä Kideen subjekti ja diskursiivinen olemus näyttäytyvät ym- päröivään todellisuuteen nähden hulluna, kun hänellä on järjettömäksi miellettyjä toiveita kehittymisestään.

TAO: *Tossa tota mm. Sitte ehkä niinku yläasteajasta asti. Ni mää oon tienny, että mä oon muunsukupuolinen, mutta (H: Mm) sillen ei siihen ollu mitää semmosia sanoja. Koska oli vaan tytöt ja pojat. ((naurahdus))*

Taon lausahdus täsmentää selkeällä suomen kielellä, ettei olemassa ole todella siis ollut sanoja, eikä niin ollen siis ole myönnetty olevan mitään tyttöjen ja poikien

ulkopuolelta tai väliltä. Silti Tao on itse tiedostanut olevansa jotakin muuta rakentaen sukupuoltaan olemattomuuden pohjalta.

### **5.3.3 Itseilmaisun vapautuminen**

Kaikkien haastateltavien kertomuksissa koitti ennemmin tai myöhemmin vaihe, jolloin he kertoivat itseilmaisunsa vapautuneen haluamaansa suuntaan, ja jolloin he uskalsivat tietoisesti rikkoa normatiivisia oletuksia. Maran, Ruskan, Niinon ja Tiuhtin kertomuksissa tulee esimerkiksi ilmi tietty vaihe, jolloin he alkoivat käyttää miesten vaatteita siitä huolimatta, että heidät sukupuolitettiin tytöiksi. Etenkin Niinon ja Ruskan kertomuksissa tulee ilmi, ettei miestenvaatteiden käyttö ollut naisoletetulla sosiaalisesti hyväksyttävää. Niino kertoi, että hänelle aina sanottiin, etteivät vaatteet sovi hänelle, jolloin hän hankkiutui niistä eroon, kunnes alkoi ostaa uudestaan miesten vaatteita. Ruska taas kertoi, että hän keräsi rohkeutta ostaakseen himoitsemansa housut poikien puolelta, sillä ajatteli, että ihmisille on liikaa, jos hän ”näyttää ihan pojalta”. Ruska myös ilmaisi lukiossa vihdoinkin rohkaistuneensa leikkaamaan hiuksensa lyhyiksi, mitä ei ollut uskaltanut aiemmin tehdä haaveistaan huolimatta. Kide taas kertoi koulunäytelmässä värväytyneensä siivoavan, ruokaa laittavan miehen rooliin, jotta voisi ”tutkia pehmeää miehuutta”.

Kaikissa näissä tulee ilmi, kuinka ensimmäisiä tiedostettuja askeleita omalta tuntuvaa itseilmaisua kohti on otettu tekemällä asioita, jotka näyttäytyvät heidän oletetulle sukupuolelleen sopimattomina. Kaikki sanoittavat siis sukupuoli-identiteetinsä kehittymistä sen kautta, että he haastoivat oletetun sukupuolensa normeja toteuttaen ”vastakkaisen” sukupuolen normeja. Kide nauroi kertoessaan, miten kukaan opettaja oli antanut tehdä niin stereotyyppisen näytelmän, että pehmeä miehuus tarkoittaa kodinhoitoa ja siivousta. Hän kuitenkin pohtii, että ehkä se oli välttämätöntä normien muuttamisen ja itsensä hyväksymisen kannalta. Sama päätee muidenkin kertomiin sukupuolinnormien haastamiseen: stereotyyppiset diskurssit ovat niin vahvasti valtaa pitäviä, että niiden haastaminen on pelottavaa. Jos kuitenkin tahtoo tehdä sukupuolisuuttaan näkyväksi, on se tehtävä tavalla, joka rikkoo normeja selkeästi – vaikka se olisikin stereotyyppistä ilmaisua toiseen suuntaan.

Tiuhti kertoi vieneensä itseilmaisuaan poikamaisuudesta sukupuolettomaan suuntaan, tajutessaan, että lesbona hänet silti määritetään sukupuoleen, johon hän ei sovi kuuluvansa:

TIUHTI: *Niin tavallaa sitten siitä oli helppo lähtee vetämään semmosta, niinku tosi androgyyniä linjaa. Mikä sitte kanto mua oikeestaa sitten niinku lukiossa asti. Koska se oli niinku se, että hh, jotenki mulle oli paljon helpompaa se, että ihmiset on sillee et "Mikä vittu sä oot?" ku se, että ihmiset on sillee, että "Ai sä oot tyttö." tai tavallaa. (H: Joo) Et se oli niinku jotenki, vaikka seki oli paskaa, mut sitä oli helpompi jotenki käsitellä. (H: Mm.) SE-KIN tuntu enemmän omalta, et joku on sillee "Hyi saatana mikä vittu sä luulet olevas?" ku se (H: Mm.) että joku on sillai, et "Hei tyttö" tai sillee.*

Tytön muottiin laittaminen loi Tiuhtin kerronnan mukaan hänelle niin kovaa ahdistusta, että hän mieluummin asettui joksikin, mitä muut eivät edes ymmärrä. Oletus tyttönä tai poikana olemisesta on niin vahva, että se tulee piiloisena oletuksena sellaisissakin tilanteissa, joissa sen ei uskoisi olevan olennaista (kts. sukupuolen hallitsevuus kaikkialla koulussa: Hernández ym. 2013, 90–91). Tiuhti kertoi siis olleensa mahdollisimman sukupuolettoman näköinen, jotta saisi ihmisten huomion pois oletetusta sukupuolestaan. Hän kertoi tahtoneensa kiinnittää ihmisten huomion outoudellaan mieluummin kuin tyttöydellään.

Myös Tao kertoi, että häneltä usein kysytään "Mikä sinä sitten olet?" jos hän ilmaisee, ettei ole mies tai nainen. Sana "mikä" viittaa ennemmin johonkin otukseen tai esineeseen kuin ihmiseen, mikä vahvistaa taas diskurssissaan sitä kuinka sukupuolittunut ihmisyyteen liittyvä diskurssi on (tukeutuu Butleriin 1990). Tiuhtin kerronnan mukaan hän on siis mieluummin asettunut jonkin kummajaisen tai otuksen subjektiviteettiin kuin tytöksi, sillä niin väärältä tyttöys on tuntunut. Savu taas kertoi alkaneensa viedä huomiota oletetusta sukupuolestaan sukupuolineutraalin nimen kautta. Uudessa opiskelupaikassa aloittaessaan hän oli alkanut esittelemään itsensä sukupuolineutraalilla lempinimellään. Hän kertoi sen auttaneen itsetutkiskelussa ja antaneen uuden alun, kun kukaan ei tuntenut häntä entuudestaan, eikä toistellut hänen naisoletetun nimeään. Näin ollen myös Savu koki helpotusta saadessaan itse vallan määrittää olemustaan sukupuolettomampaan suuntaan.

#### **5.3.4 Roolimallien ja esikuvien merkitys**

Useiden kertomuksissa nousee esille roolimallien tai esikuvien tärkeys, tai niiden kaipuu:

RUSKA: – – No joo, mä varmaan muuten mietin sillon tyyliin, et onks se [opettaja] niinku lesbo tai jotai ((nauraen)), koska mä muistan ku yks semmonen miesopettaja joskus kanto sitä. – – Mä olin ihan vaan sillee, et mitä hittoo, et (H:((naurua))) et miks se tekee tollee. Tai et jotenki, tiiätsä (H:((naurua))) et mul oli jotenki semmonen än äs toiveajattelu, et se niinku, et se ois lesbo. Mä en tiä miks, mut mä muistan, et mul on ollu ain semmonen, et mä oon ollu jotenki kauheen kiinnostunu sillee lapsen niinku (H: Joo.) just sillee jostai tollasist niinku seksuaali- ja sit sukupuolivähemmistö, niinku tyypeist tai sillee. (H: Hmm.) Et mul on ollu joku niinku ajatus jossai taustal sillee jo niinku sillon. Nii se ehk oli semmone kiva juttu, et se ope oli kiva.

Ruska kertoi, kuinka hän jo toisella luokalla alakoulussa ihaili opettajaansa, sillä opettaja poikkesi perinteisestä naisen mallista. Ruskan lapsena tehty tulkinta lesboudesta kuitenkin romuttui miesopettajan kantaessa tätä naisopettajaa. Hetero-oletus tuotti Ruskan sanoista tulkiten hänelle pettymystä. Ruska siis toivoi naisopettajansa olevan kiinnostunut naisista, jotta hänen roolimallinsa olisi purkanut heteronormatiivisuutta. Opettajat asettuvat koulussa arvovallassaan oppilaita ylemmäksi ja antavat heille esikuvaa siitä, millainen ihminen voi olla ja miten toimia. Ruska siis toivoi, että opettaja ei olisi hetero, jotta hänelle itsellekin olisi mahdollista olla jotakin muuta. Myös Mara kertoi ihailleensa nimenomaan koulun ainnutta ”poikamaisesti pukeutuvaa julkilesboa”, joka oli sekä hänen ensimmäinen ihastuksensa että rohkaisi häntä esimerkiksi käyttämään poikien vaatteita (kts. myös Lehtonen 2003, 169).

Mara pohtii, mikä vaikutus esimerkeillä ja roolimalleilla olisi voinut olla aiemmin elämässä:

MARA: Kyl sitä on miettiny sit myöhemmin just, et jos, jos ja kun koulutukses olis ollu, et olis se sit toteutettu just ulkopuolisten, vaik Setan tai Transtukupisteen luennoitsijoiden kautta, tai ihan vaan, jos koulun materiaalis olis ollu niinku (H: Mm.) erilaisuutta enemmän, nii olisko sitä niinku löytäny sanoja tai vaan ees niinku avautunu semmone et wou, maailmas on tällästä. Et, et et se oli niinku, jotenki transihmisyyys oli just sitä, et no mies mekossa. (H: Mm.) Et se oli vaan se niin. Niin geneerinen stereotypinen mielikuva. Et et

*mitä. Et sukupuolia on tasan kaks, piste. Ja, ja ne on sit tosi friikkejä jotenki, jotka siitä poikkeaa ja sit on elämässä tuhoontuomittuja, niinku muuta. – –*

Maran kerronnassa korostuu, kuinka tärkeitä olemassa olevat esimerkit ovat sukupuoli- ja seksuaalikokemuksen sanoittamisen kannalta. Myös muissa tutkimuksissa sukupuoleltaan moninaisten (transgender/gender variant) lasten tarpeisiin on lukeutunut roolimallien ja vertaistuen kaipuu (Riley ym. 2013, 649). Sanallisten diskursioiden lisäksi Mara laajentaa tarkastelemaan muita diskursiivisia käytäntöjä, kuten koulun materiaaleja. Hänen kerronnassaan tulee ilmi, ettei materiaaleissa ole ollut erilaisuutta, eli normeista poikkeavat ihmiset on taas häivytetty olemattomiin. Kaikelle muulle olemiselle on koulun esimerkistä tuotettu diskursiiviseen maailmaan selkeästi hyvin negatiivinen lataus, mitä ilmaisee Mara sanomalla ”jotka siitä poikkeaa, ja sit on elämässä tuhoontuomittuja”. Kaikki normista poikkeava on siis joko olematonta tai pahaa (kts. Foucault 1975, 204–207, 217).

*SAVU: – – Tuntu, et muilla kaikilla on ollu semmone VALMIKS tampattu polku. MUL ei oo IKINÄ ollu esimerkiks IDOLEITA tai esikuvia, (H: Mm.) koska mä en niinku, mä en niinku pystyny näkemään itteeni samal taval heissä välttämättä, et niinku muissa ihmisissä. Tai niinku et, tai et on aina ollu semmone erilaisuuden tunne. Enkä mä oo, niinku et, jos mä oisin niinku tuntenu. Tai niinku, jos mulla ois ollu jotain kosketusta muihin muunsukupuolisiin ihmisiin, mä olisin ehkä niinku, osannu niinku. Mä oisin nähny VAIHTOEHTOJA. Jo-jotain niinku enemmän semmosta niinku, jotain minkä pohjalta suunnitella tulevaisuuden. Et aa, toiki on mahdollista. Et tom-tom-mosiikin ihmisiin on olemassa. Ehkä mä oon tommonen, tai niinku et. Se just et niinku (H: Mm.) se et ohjataan kahelle tampatulle polulle (H: Mm! Mm!) nii sit se ei (H: Mm!) jos ne tekee sitä et. Sit mä en välttämät, ku mul ei oo sitä omaa polkua, johon, jol pystyy näkemään ittensä, niin sit se tekee sen, et mul ei (H: Mm.) oo mit. En mä tiedä mihin mennä.*

Savun kerronnassa tulee ilmi, kuinka naisille ja miehille tarjotaan erilaisia vaihtoehtoja. Heille esitellään tulevaisuuden kuvia heidän sukupuolensa mahdollisuuksien mukaan, ja heille löytyy esikuvia niin mediasta, kirjallisuudesta kuin oppikirjoistakin (kts. Rossi 2003). ”Kaksi tampattua polkua” luovat diskursseina vahvasti todellisuutta, jossa miesten ja naisten kohtalot ovat päätettynä valmiiksi lapsesta asti.



### 5.3.5 Sukupuolikokemusta vastaavien sanojen löytyminen

Kaikilla haastattelemillani on siis ollut vaikeuksia sanoittaa omaa sukupuolisuuttaan, sillä diskursiivisessa maailmassa ei ole ollut mitään naisten ja miesten ulkopuolelta (kts. Butler 1990a, 23–24). Tämän myötä koulun käytännöt ovat myös luoneet mahdollisuuksia vain tietynlaisille naisille ja tietynlaisille miehille. Omaa olemusta on joutunut salata, hävetä ja etsiä jostakin, mitä ei ole tunnustettu olemassa olevaksi. Useissa haastatteluissa merkittävänä ilmenee hetki, jolloin termi omalle itselleen on löytynyt. Taon tapauksessa ensimmäinen askel sanojen löytämiseen kävi juurikin roolimallin kautta:

TAO: *Oli trans-mies vieraana siellä [Prometheus-leirillä] silloin. Niin tota. Hän kerto. Silloin ensimmäistä kertaa kuulin sukupuolen moninaisuudesta (H: Mm.) Ja ja se oli niinku ((naurua)) sellanen hyvin silmiä avaava ja herättävä kokemus. Mut myös sellanen, niinku että MITÄ, että että ompa uskomatonta, että tälle on niinkun jotenki tämmösiä erilaisia nimityksiä. Ei silloinkaan siis puhuttu muunsukupuolisuudesta, mutta hh, kuitenkin hän ot- niinkun siinä jotenkin (H: Joo.) otti esiin sen, että on niinkun myös hh, myös muunlaisia sukupuolia, kun vaan miehiä ja naisia ja. Hh. Ja se ajatus JÄI mun päähän.*

Taon kerronnassa korostuu positiivisuus, hämmästys ja uuden maailman avautuminen. Silmien avaaminen viittaa, että asia, joka on ollut aivan lähellä, on jäänyt tiedostamatta/huomaamatta. Herätys viittaa samalla tavoin tietoiseksi tulemiseksi jostakin toisesta, todellisemmasta maailmasta. Jonkin sellaisen tiedostamisesta, tunnistamisesta ja kokemisesta, mitä elämässä ei ole ennen ollut. Vaikka Tao ilmaisee, ettei vielä ”muunsukupuolisuutta” termiksi omalle kokemukselle ollutkaan, joku muu teki hänelle todelliseksi tiedon, että voi olla muutakin kuin mies tai nainen. ”Uskomatonta, että tälle – – ” tuo diskursiivisella ulottuvuudella vahvaksi nimenomaan sen, että Taon on ollut lähes mahdotonta uskoa, että hänen ”tämä” kokemus sukupuolesta voikin olla tässä maailmassa todellinen. Aiempi diskursiivinen maailma, jossa Tao on elämänsä elänyt, ei ole tunnustanut hänen sukupuolikokemustaan todelliseksi. Taon kerronta ilmaisee, että hänen subjektiviteettinsa sai ensi kertaa vahvistusta joltakin toiselta ihmiseltä.

KIDE: – – *Seittemäntoistvuotiaana mä oon lopulta löytäny sen niinku termin transgender. – – Ja siin oli heti se semmone, et OKEI TOI OON MINÄ. Et*

*JOKU MUUKI KOKEE NÄIN. (H: JOO!) et tää ei oo vaan niinku mun oma. Et tätä ei vaan mun oma outo juttu, joka, jonka mä olen keksiny. Ja josta mä sit oon vähä hiljaa, koska se on vaa semmone mun oma juttu. Et et sinäänsä, että et ne kokeilut on aina ollu siellä. Ihan niinku pienest pitäen ja. M-m-m mä oon ain pienest pitäen ollu jotenki sillee, että että sitten kun olenn vanha jaa. En mä tiää. Mä oon jotenki halunnu olla aina niinku sekä Kikka että Kikan taustatanssijamies niinku et.*

Vaikka Kide on myös ensin löytänyt terminologian, joka ei ole edes suomenkielinen, on hän saanut vahvistuksen siitä, että hänen sukupuolisuuttaan on olemassa muuallakin. Hän on tunnistanut itsensä hyvin vahvasti transgender-kuvauksesta ja löytänyt termin, joka tekee hänen sukupuolestaan todellisen. Hän on löytänyt edes jollakin kielellä terminologian ja diskursiivisen hyväksynnän, jolla voi kuvata itseään. Hän luo subjektiviteettinsa jonkin varaan, joka on ollut epänormaalia, salattua, epätodellista ja hiljennettyä siihen hetkeen asti, kunnes hän on löytänyt termin transgender. Tieto, että on muitakin ihmisiä, jotka kokevat samoin, on yhdistänyt hänet osaksi tunnustettua kokonaisuutta ja ihmisyyttä. Vaikka Kide on siis aina todostanut hänessä olevan ulottuvuuden, toiveen olla samaan aikaan naiseutta ja mieheyttä, hän on joutunut tukahduttamaan ajatuksiaan ja toiveitaan vain omaksi salatuksi "oudoksi" todellisuudekseen, sillä maailma ympärillä ei ole antanut siihen kannustusta. Tiuhtin kerronta antaa vahvistusta tälle:

*TIUHTI: – – Ku mä en tienny siis mitä on muunsukupuolisuus. (H: Mm.) Mul ei ollu sitä termiä sillon. Mulla (H: Mm.) Mä en ollu ikinä tavannu semmosia ihmisiä. Nii sillon mä aattelin, että se on niinku semmosta, et mä nyt rikon näitä sukupuolten rajoja. Ja et mä niinku, et mä nyt mä niinku en, tai jotenki se, et en mä niinku. Mä olin ihan hukassa sen asian kanssa. Mut sit joskus öö kasiluokalla, ysiluokalla, kasiluokalla, mä sain niinkun sen termin mun eteen. Ja niinku mm mm internetissä ja muutenki mun ympärillä niinku tapasin ihmisiä, jotka on muunsukupuolisia. Ja jotenki se oli niinku mulle sellane ((räjähdysääni)) (H: Joo.) Niinku, et TÄÄ! TÄÄ SE ON. (H: Mm.) Et tää on se juttu! Ja tavallaa se oli jotenki iha vitu siistiä, koska niinku yhtäkkii kaikissa asioissa oli JÄRKEE!*

Tiuhti kertoo löytäneensä termin omalle olemukselleen yläkoulussa. Termin löytäminen teki hänestä diskurssiivisessa maailmassa tunnustetusti todellisen. Tiuhti ilmaisee ajatelleensa ”rikkoneensa sukupuolten rajoja”, mikä vahvasti rakentaa diskursseja raameihin, joissa miehet ovat tietynlaisia ja naiset ovat tietynlaisia ja niiden olemiselle määritettyjä rajoja ei voi haastaa niiden menemättä epäkuntoon. Sen sijasta siis, että Tiuhti olisi siis vain ”epäkunnossa sukupuolisuudeltaan” hän saikin vahvistuksen, että hänen sukupuolisuutensa on todellinen ja tunnustettu. Koska diskurssiivisessa todellisuudessa Tiuhtin sukupuolisuutta ei ollut olemassa, ei Tiuhtin maailmassa voinut olla järkeä, koska hän tunsu itsensä joksikin, mitä ei ole. Muunsukupuolisuus-termi teki Tiuhtin maailmaan ja olemiseen järkeä, tehden Tiuhtista ja hänen elämästään olemassaolevan myös hänen omien tunteustensa ulkopuolelle. Kideen kerronta tukee Tiuhtin kerrontaa sanojen merkityksestä omalle olemukselle.

### **5.3.6 Sukupuolikokemus muutoksessa**

Poikkeavana kertomuksina sukupuolisuuden diskurssissa nousee Ruskan kertoma siitä, ettei hän tiedä tuleeko koskaan löytämään sukupuolisuudelleen sanoja. Hän myös mainitsee, ettei tiedä, tarvitseeko hänen edes koskaan löytää, mutta toivoo löytävänsä. Muunsukupuolinen ja transmaskuliininen ovat hänen mukaansa tällä hetkellä sanat, jotka hän on löytänyt lähimmäksi kuvaamaan itseään. Tämä kertoo siitä, ettei kaikelle sukupuolisuudelle ole kenties vieläkään olemassa diskursseja, jotka tekisivät niistä todellisia.

Poikkeavana ilmeni myös Maran kerronnassa kohta, jossa hän sanoi olleensa nuori nainen, mutta asia muuttui myöhemmin. Hän ei siis yhtä vahvasti tunnista, että muunsukupuolisuus olisi ollut hänessä aina ilman sille olevia sanoja. Tämä taas kertoo, että sukupuoli ja sen kokemus on muuttuvaa ja voi olla sitä kaikilla ihmisillä. Samoin kuin Lehtonen (2003) kuvaa seksuaalisuutta alati muuttuvana ja rakentuvana, myös sukupuoli rakentuu vuorovaikutuksessa nykyisen ja menneen välillä. Se ei ole valmis paketti, vaan moninaisten diskurssien ja niihin liittymisten, sekä niiden vastustamisten, hiljaisuuksien ja alati kehittyvän ymmärryksen ja toimijuuden toteuttamisen summa. (kts. seksuaalisuus: Lehtonen 2003, 34–35.)

Vielä kolmas erilaisena noussut kertomus oli Taon kerronta, kuinka hän sukupuolisuutensa tiedostuksen jälkeen vielä epäili olisiko sittenkin nainen. Epäily johtui

siitä, että hän oli jatko-opintoaikanaan raskaana, ja raskaana olevaan kehoon kohdistettiin niin paljon naisoletusta, että hän alkoi itsekkin epäillä voiko olla olematta nainen, jos on raskaana. Lopulta Tao totesi ”Ei, en mää oo nainen. En mä voi muuttua semmoseksi, mikä mää en oo.”. Tämä taas vahvistaa entistä enemmän diskurssien ja olemassa olevien oletusten voimaa. Niissä voi olla voimaa niin paljon, että ihminen alkaa epäillä omaa kokemustaan. Tämän voiman vuoksi on siis edelleen nykyään ja tulevaisuudessa hyvin relevanttia miettiä, millaisia diskursseja ja olemisen tapoja me tuotamme kouluissamme ja yhteiskunnassamme.

## **6 Sukupuolinormien uhri vai niitä vastaan taistelija? – tutkimustulokset pähkinäkuoressa**

Analysoidessani haastatteluja, analysoin niissä tuotettuja diskursseja. Kolmen keskenään limittyvän vallitsevan diskurssin sisään mahtuu myös vastaukset tutkimuskysymyksiin: 1) Millä tavalla kertojen subjektiviteetti muodostuu kertomuksissa? ja 2) Miten sukupuolinormit ja piilo-opetussuunnitelma tulevat kertomuksissa esille? Diskurssien ollessa merkityssysteemejä, ne tuovat esille sekä subjektiviteettikuvauksia että piilo-opetussuunnitelman ilmenemismuotoja. Ennen tutkimustulosten luotettavuuden ja sovellettavuuden pohdintaa, avaan keskeisimmät kertomuksissa ilmi tulleet subjektiviteetit ja piilo-opetussuunnitelman sekä sukupuolinormien ilmenemismuodot.

### **6.1 Subjektiviteetit**

Diskurssit eivät vain heijasta todellisuutta, vaan tuottavat sitä, ylläpitäen sen asettelmia ja valtasuhteita. Kun seitsemän haastateltavaani kertoivat minulle muistojaan kouluajoista, he tuottivat diskursseissaan kuvaa myös itsestään. Nämä diskurssien tuottamat subjektipositiot muodostivat toistuessaan subjektiviteetteja – pysyvämpiä minän konstruointeja muiden tai oman itsensä tarkastelun kautta. Yhdessä nämä subjektiviteetit tuottavat kullakin kertojalla moniulotteisen, vaihtelevan ja vivahteikkaan minuuden koulumuisteluiden konseptissa. Diskursiiviset käytännöt ovat asemoineet kertojia tiettyihin minämäärittelyihin vahvemmin kuin tosiin, määrittäen ja rajoittaen heidän ihmisyytään, mahdollisuuksiaan ja toimijuuttaan (kts. Ronkainen 1999, 34–36; Butler 1993, 8).

Kunkin haastateltavan subjektikokemus vaihteli tilanteiden mukaan, kuten ihmisillä vaihtelee. Ovathan subjektinuden erot ja muuttuvuus kenties juurikin subjektiviteetin ainoa pysyvyys (Braidotti 2011). Eri kertojilla korostui erilaiset subjektiviteetit, ja niihin on varmasti koulun lisäksi vaikuttanut niin jälkeinpäin rakennettu kuva itsestä kuin kaikki muu elämä ja diskurssit koulun ohella. Muiden kertojille luomat subjektipositiot luotiin tässä tutkimuksessa juurikin kertojan muisteluiden perusteella. Näistä seikoista huolimatta, kertomuksissa selkeästi ilmenneiden

subjektiviteettiasemien myötä voi pohtia välineitä kasvun ja kehityksen tukemiseen tulevaisuuden kouluissa.

### **6.1.1 Ulkopuolinen ja erilainen**

Ulkopuolisen ja erilaisen subjekti ilmeni läpi koko aineiston monenlaisissa tilanteissa. Kertomuksissa se esiintyy sekä muiden tuottamana että omaan itseensä kietoutuneena subjektiviteettina. Kyseistä subjektiviteettiä tuotettiin kertoessa esimerkiksi opettajien tuottamista sukupuolinormatiivisista oletuksista, johon haastateltavat eivät mahtuneet, vertaisryhmän syrjiessä ja kiusatessa, ainoana muunsukupuolisena jatkokoulutuksessa, kokemuksena ettei mahdu oletettuun muottiin ja vahvana normeista poikkeavana itseilmaisuna.

Ensinäkin ensimmäisen diskurssin myötä jokainen haastateltava muodosti subjektiviteettiaan ulkopuolisuuden varaan. Jokaisessa tarinassa ilmeni, että kouluhenkilökunta ja muut oppilaat olivat olennainen osa tämän subjektiviteetin tuottamisessa, riippumatta siitä toiko haastateltava ilmi asemaansa syrjittynä uhrina, sisäisen ulkopuolisuuden hiljaisena kokijana, vai valitsevana normeja vastaan taistelijana. Kaikki nimittäin kertoivat, että ulkopuolisuuden subjekti syntyi nimenomaan normeista erottumisen kautta, paljolti nimenomaan sukupuolinormeihin kietoutuen.

Jos joku jätetään ulkopuolelle, tai tuntee olevansa ulkopuolinen nimenomaan sukupuolinormeista poikkeamisen vuoksi, kertoo se, että yhteiskunnassa diskurssit ovat niin vahvasti (sukupuoli)normien ympärille kietoutuneita, ettei se anna sijaa normeista poikkeaville kuulua ”sisäpuolelle”. Useissa tarinoissa ulkopuolisuuden subjekti ilmeni pahimmillaan räikeän kiusatuksi tulemisen kautta, mitä koulun diskursiiviset käytännöt vertaisryhmän ja opettajien toimintaa myöten vahvistivat. Sukupuolinormeista eroavat ihmiset eivät siis voi tulla hyväksytyksi omana itsenään, ja koulumaailman käytännöt vahvistavat sitä.

### **6.1.2 Vääränlainen nainen tai mies**

Vääränlaisen naisen tai miehen subjekti ilmeni kertomuksissa pitkälti tilanteissa, joissa opetushenkilökunta tai vertaisryhmä ovat olettaneet heidät naiseksi tai mieheksi ja neuvoneet/johdatelleet toimimaan oletuksen mukaan sukupuolisteoreettisella tavalla. Kertojat eivät ole joko muiden tai itsensä mielestä toteuttaneet oletettua sukupuolta, kuten vaaditaan/oletetaan, joten he ovat joko itse tai

muiden toimesta asettaneet subjektiviteettinsa vääränlaiseksi naiseksi tai mieheksi. Tästä normista poikkeavina haastateltavani asettuvat sekä itsensä että muiden silmissä ”vääränlaisiksi” oletetussa sukupuolestaan. Haastateltavat tuottivat itsestään vääränlaisen naisen tai miehen subjektiviteettia kertoessaan ajoista, jolloin he eivät ole olleet tietoisia muista sukupuolisanoista.

Koulumaailmassa diskurssia tyttöjen ja poikien ulkopuolelta ei ole ollut olemassa, joten haastateltavat asettivat itsensä oletetun sukupuolensa – naisen tai miehen – subjektiin. Koulun diskursiivisessa todellisuudessa heidän olemuksensa ei kuitenkaan täyttänyt naiselle tai miehelle oletettuja kriteerejä esimerkiksi toiminnan, pukeutumisen tai vertaissuhteiden osalta. Näin ollen sekä he itse että kouluhenkilökunta ovat muodostaneet heidän subjektiviteetikseen jokseenkin vääränlaisen naiseuden tai mieheyden. Opettajien tuottamissa subjektiviteeteissa saattoi samaan aikaan korostua binäärinen sukupuolioletus ja toisaalta haastateltavieni sopimattomuus tähän oletukseen. Haastateltavieni itse tuottaessa itsetään vääränlaisen naisen tai miehen subjektia, he ovat kertoneet tilanteista, joissa ovat yrittäneet sopeutua oletetun sukupuolensa normatiiviseen muottiin, siinä mielessään epäonnistuen.

### **6.1.3 Olematon**

Koulun tuottamat dikotomiset tyttö-poika-diskurssit ilmenevät kertomuksissa niin vahvoina, että kaikki haastateltavat muodostivat jossain vaiheessa subjektiviteettiaan olemattomuuden pohjalle. Olemattomuuden subjekti ilmeni tilanteissa, joissa on tytötetty tai pojitetty, ja itse on tuntenut jääneensä sen ulkopuolelle. Tilallisissa diskursseissa olemattomuuden subjekti ilmeni esimerkiksi, kun vessoja on kerrottu olleen erikseen vain tytöille ja pojille. Olemattomuuden subjekti on rakentunut myös tulevaisuuden mahdollisuuksien puutteena, kun on puhuttu tytöille ja pojille oletetuista tulevaisuuksista, joissa ei ole pystynyt itseään näkemään. Olemattomuuden subjektiviteetti rakentui niissä osissa kertomusta, joissa kertojat ovat tunnistaneet, etteivät asetu työksi tai pojaksi sellaisenaan, mutta heillä ei ole ollut sanoja tai tietoa, että olemassa voisi olla hyväksytysti myös olematta tyttö tai poika. Olemattomuuden subjektiviteetti on rakentunut pitkälti siis kertomuksissa sen varaan, että on tuntenut olevansa jotakin, mitä ei tunnusteta olevan olemassa.

#### **6.1.4 Sukupuoleton tai feminiinismaskuliininen**

Muunsukupuolisuuden ollessa nais- ja miessukupuolen ulkopuolelle asettuvaa sukupuolisuutta, myös subjektiviteettikuvauksissa ilmenee joko sekä feminiinisyttä ja maskuliinisuutta yhdistelevä subjektius tai sukupuoliuton subjekti. Sukupuoleton ja feminiinismaskuliininen subjektiviteetti tulevat kertomuksissa esille niissä kohdin, kun pohditaan oman sukupuolisuuden kehittymistä ja tiedostusta sen olemassaolon ja ymmärryksen suhteen. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi lapsuuden tilanteiden muistelu, joissa on halunnut kasvaa sekä naiseksi että mieheksi tai on toiminnassaan halunnut toteuttaa sekä normatiivista naiseutta että mieheyttä. Toisilla tämä ilmenee kerrottaessa tilanteista tai kokemuksesta, joissa mikään sukupuolisuuteen liittyvä ei ole kiinnostanut tai tuntunut omalta. Sukupuoleton tai feminiinismaskuliininen subjekti ilmenee myös oman sukupuolitietoisuuden lisääntyessä ja sukupuolisanojen löytyessä, sekä kohdissa, joissa kerrotaan erilaisista tavoista ilmaista sukupuolisuuteen viittaavia tai mahdollisimman sukupuoliuttomia asioita esimerkiksi pukeutumisessa tai toiminnassa.

#### **6.1.5 Normeja vastaan taistelija**

Useissa kertomuksissa nousi vahvasti esille taistelijan subjekti. Vaikka hegemoniset diskurssit ja muut henkilöt olisivat sortaneet heitä, he osoittivat kyseissä subjektiasemassa omalla toiminnallaan, etteivät he suostu alistua sorron alle. Haastateltavat saattoivat esimerkiksi ilmaista kääntäneensä erilaisuutensa muita vastaan vahvuudeksi, sen sijasta että olisivat välittäneet sen vuoksi syntyneestä kiusaamisesta. Taistelijan subjektiviteetti esiintyy kertomuksissa sekä suorana normien ja valta-asemien kyseenalaistamisella, halulla erottua selkeästi muista silläkin uhalla, että jää ulkopuoliseksi ja kiusatuksi, sekä normien aktiivisella muuttamisella ja tiedon levittämällä.

#### **6.1.6 Uhri**

Siinä missä taistelijasubjektin positiossa haastateltavat käänsivät poikkeavuuden ja erilaisuutensa voimavaraksi normatiivisuutta vastustaen, uhripositiossa alistuttiin muiden sorron alle. Uhrin subjektipositiota tuottaessa kertojat ilmaisivat, että tahtoivat päästä mukaan porukoihin ja yrittivät olla kuten muut, siinä onnistumatta. Uhrin subjektipositiota ilmaistiin myös tilanteissa, joissa omaa erilaisuutta kannettiin vahvasti, mutta joissa vastuu omasta syrjityksi tulemisesta sysättiin toisten taholta suoraan kertojalle itselleen. He joko luovuttivat, menettivät toivon,



ottivat mukisematta vastaan kiusaamisen ja ilmaisivat, että diskursiivisen vallan vuoksi he ovat kärsineet paljon. Uhripositio ilmeni kertomuksissa kiusatuksi tulemisen, masentumisen ja pakenemisen yhteydessä. Uhrin subjektiviteetti ilmeni myös tilanteissa, joissa opettajilta on yritetty saada tai kaivattu apua kiusaamiseen, mutta opettajat eivät ole apua antaneet vaan sysänneet vastuun lapselle itselleen.

## **6.2 Piilo-opetussuunnitelman ja sukupuolinormien ilmeneminen**

Ei ole piilo-opetussuunnitelmaa ilman diskursseja, sillä piilo-opetuksen normaalistava valta kytkeytyy koulussa vallitseviin diskursiivisiin normatiivisiin käytäntöihin. Siinä missä subjektiviteetit tulivat tuotetuksi suorana diskursseissa, piilo-opetussuunnitelma tuli ilmi haastatteludiskurssien kautta ilmenevissä diskursiivisissa käytännöissä. Nämä käytännöt ylläpitävät normeja, jotka ylläpitävät piilo-opetussuunnitelman normaalistavaa valtaa. Näin ollen siis haastattelujen tuottamia diskursseja tarkastellessa tuli ilmi diskursiiviset käytännöt koulun tuottamina piilo-opetussuunnitelman muotoina.

Aineistossa ilmeni – kuten toinen diskurssi jo otsikkotasolla kertoo – paljon sukupuolinormittavia piilo-opetussuunnitelman elementtejä. Myös muulla tavalla toiseuttavia asioita tuli ilmi liittyen esimerkiksi erilaisuuden tukemiseen ja hyväksymiseen koulumaailmassa. Nämä kaikki normatiiviset piilo-opetussuunnitelman ilmenemismuodot määrittivät kouluinstituution monenlaisten historiallisten, yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten diskurssien kautta, missä eri henkilöiden toimijuus ja liikkumatila tulee määritellyksi (Jauhiainen 2009, 103).

### **6.2.1 Tuessa ja turvallisuudessa**

Hälyttävän räikeänä tuloksena tutkimuksessani ilmeni, että kouluhenkilökunta ei puutu kiusaamiseen tai jopa syyttää kiusattua kiusatuksi tulemisesta. Monen ilmaiseva ”keinoja puuttumiseen ei ollut” kertoo myös siitä, että normit ovat niin syvällä, ettei niitä ole helppo muuttaa, vaikka yrittäisikin. Aikuisilla on valtaa ilmaista, mikä on hyväksyttyä, normaalia ja ”sisäpiiriin” kuuluvaa. He tuottavat pitkälti niitä diskursseja ja malleja, joita lapset alkavat käytöksessään toteuttaa. Näin ollen myös tapauksissa, joissa kiusaamiseen ei osata puuttua tai sitä ei

nähdä, voi miettiä, ovatko aikuiset tuottaneet huomaamattaan syrjivää mallia, jota oppilaat ovat vieneet eteenpäin. Voi myös miettiä, jääkö kiusaaminen huomaamatta monesti juuri siksi, etteivät aikuiset näe tietynlaisten asioiden toiseuttamista kiusaamisena.

Kaikki haastateltavat toivat tuen puutteen esille myös sillä tavoin, ettei sukupuolen moninaisuutta ole tiedostettu eikä normatiivisesta sukupuolisuudesta poikkeavaa itseilmaisua liiemmin tuettu. Normista poikkeava sukupuoliisuus tai seksuaalinen ilmaisu on saatettu leimata esimerkiksi väliaikaisuudeksi, jonka jälkeen pysyvänä koittaa aika, jossa esimerkiksi toteuttaa normatiivista naiseutta äitinä ja heterona. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus on kertojien mukaan koulussa hiljennetty tai leimattu. Näin ollen heidän koko olemuksensa on jäänyt sorretuksi, kielletyksi ja hiljennetyksi.

Sukupuoleen ja heteronormiin kietoutuva turvallisuuden ja tuen puute ilmeni haastatteluissa myös siten, etteivät tytöt ja tyttöoletetut saaneet tukea poikien kohdellessa heitä kaltoin, sillä poikien oletettiin ilmaisevan kiintymystään häirinnän ja väkivallan kautta. Näin ollen tuki myös poikien tunteiden ilmaisuun näytättyy puutteellisena ja koulussa on tuettu kaikille haitallista toksista maskuliinisuutta. Koulu on muotoutunut turvattomaksi tilaksi niin epänormatiivista poikuutta ilmaiseville pojille, sukupuolen marginaalissa oleville kuin tytöillekin. Sen käytännöt ovat luultavasti luoneet myös paineita olla tietynlainen poika, jotta ei joutuisi turvattomaan asemaan. Toisaalta haastateltavat myös ilmaisivat saaneensa opettajilta ja kouluhenkilökunnalta monessa asiassa tukea ja positiivista huomiota. Muunlainen opettajilta ja kouluhenkilökunnalta saatu tuki liittyi pitkälti asioihin, jotka eivät liittyneet sukupuoliisuuteen. Tämä kertoo positiivisesti, että kaikissa asioissa sukupuoliisuus ei hallitse, sekä myös siitä, että koulumaailmassa on paljon hyvää, ja useat yhteiskunnallisesti sorretussa asemassa olevat saavat tukea esimerkiksi koulunkäyntiin akateemisella tasolla.

### **6.2.2 Opetuksessa ja ohjauksessa**

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat opetus- ja ohjaustilanteista, joissa sukupuolius ja niiden mukainen normatiivisuus ovat olleet vahvasti läsnä. Tällaisia tilanteita oli muun muassa sukupuoliijako liikunnan ja terveystiedon tunneilla sekä teknisiin ja tekstiilitöihin ohjaaminen sukupuolen mukaan. Osalla piilo-opetus-

suunnitelman sukupuolittava vaikutus nousi esiin myös suorina ohjauksina tietynlaiseksi pojaksi tai tietynlaiseksi tytöksi, ja vastuiden ja velvollisuuksien erilaisesta jakamisesta sukupuolen mukaan. Osassa kertomuksista ilmenee, kuinka tytöiltä on esimerkiksi oletettu ymmärtävyyttä ja sensitiivistä tunteikkuutta, kun taas pojilta on vaadittu jämakkyyttä ja kannustettu matchoiluun tai suvaittu väkivaltaista käytöstä poikaoletuksen perusteella. Joissain kertomuksissa ilmenee myös epänormatiivisen seksuaalisuuden tai tietynlaisen sukupuolen ilmaisun suora halventaminen opetustilanteissa. Sen sijaan joissain kertomuksissa tulee esiin normatiiviseen elämään ja sukupuolen toteuttamiseen kannustaminen tulevaisuuden valinnoissa. Useat haastateltavat toivat myös ilmi, että koulun sukupuolittuneisuus oli niin jokapäiväistä, ettei sitä osannut edes kyseenalaistaa ollessaan lapsi. Koulussa sukupuolen moninaisuus on monien kerronnan mukaan häivytetty ole-mattomiin, eikä näin ollen keinoja maailman toisin näkemiseen ja sanoittamiseen ole annettu.

Toisaalta useilla tuli myös kerrontaa, joissa opettajat ovat olleet heistä ja sukupuolen moninaisuudesta kiinnostuneita, ja tahtoneet lisätä omaa tietoaan asiasta tai antaneet mahdollisuuksia sukupuoleen kietoutumattomaan itseilmaisuu- ja työskentelyyn. Tällaiset kertomukset sijoittuivat pääasiassa jatkokoulutusaikoihin, mutta muutamissa kertomuksissa myös peruskoulu-aikaan. Vaikka jatkokoulutusmuistot ilmenevät haastatteluissani pääasiassa myönteisinä, myös jatkokoulusajoista kerrottiin joitakin tapauksia, joissa sukupuolen moninaisuudesta on puhuttu kuin se olisi opetustodellisuuden ulkopuolinen asia. Kerrottiin myös opetus/ohjaustilanteista, jossa ryhmän sukupuolijakaumassa on korostettu osallistujien oletettua sukupuolisuutta esimerkiksi naispainotteisten alojen ryhmiä ohjattaessa. Myös opettajien epäoikeudenmukaisuuksiinkin oikeuttava valta-asema tulee hyvin monessa kertomuksessa vahvasti esille.

### **6.2.3 Vastuissa ja velvoitteissa**

Osassa kertomuksista ilmeni, että koulussa vastuut ja velvoitteet eivät jakautuneet yhdenvertaisesti tytöille ja pojille. Mitään tyttöjen ja poikien väliltä ei ole tiedostettu lainkaan. Diskursseissa tulee ilmi, että poikaoletetuilta on hyväksytty väkivaltaista käytöstä ja seksuaalista häirintää sekä päästetty helpommin vastuusta. Tyttöoletetuilta taas on oletettu ymmärtävää ja velvollisuudentuntoista käytöstä. Myös oletettuun sukupuoleen perustuvia kyvykkyyseroja esimerkiksi

oppiaineissa tai teknisessä osaamisessa ilmeni. Myös luovissa ilmaisuaineissa miesoletetuilta vaadittiin tietynlaista käytöstä ja naisoletettuja ohjattiin toisenlaisiin rooleihin. Piilo-opetussuunnitelma ilmenee myös siinä, miten normeihin sopeutumattomien veloitettiin ottamaan vastuu omasta kiusaamisestaan.

#### **6.2.4 Tilallisissa käytännöissä**

Piilo-opetussuunnitelman ylläpitävät tilalliset diskurssit ilmenivät sukupuolitetulla tilankäytöllä joko kiinteissä tai vaihtelevissa tilanteissa. Kiinteissä, koulurakennukseen sijoittuvissa tilanteissa sukupuoli-ilmeni pitkälti naisille ja miehille sukupuolitettuina vessoina, sekä peruskouluaikana että joissakin jatkokoulutuspaikoissa. Vaihtuvissa tilallisissa käytännöissä kerrottiin tyttöjen ja poikien joukosta yleisenä koulun käytäntönä, sekä tytöille ja pojille erikseen järjestetystä terveystiedontunnista heteronormatiivisten seksuaalisuusoletusten mukaisesti. Tilalliset diskurssit tai niiden tuottamat seuraukset eivät kuitenkaan nouse tutkimuksessani niin vahvasti esille kuin koulun erilaiset vuorovaikutustilanteet.

## 7 Luotettavuus

Luotettavuusosiossa palaan tarkastelemaan tekemääni tutkimusprosessia kokonaisuudessaan.<sup>14</sup> Pohdin tutkimukselle asettamieni tavoitteiden toteutumista. Lisäksi tarkastelen kriittisesti graduni luotettavuutta erilaisten tutkimukseen vaikuttaneiden tekijöiden valossa.

Lähdin liikkeelle halusta tuoda sukupuolivähemmistön ääntä kuuluviin. Halusin tuoda heidän kokemusnäkökulmansa kautta esille, millaisia piilo-opetussuunnitelman ilmenemismuotoja koulumaailmassa vallitsee ja kuinka ne vaikuttavat sukupuolivähemmistöjen edustajiin. Tavoitteena oli tuottaa tietoa, jonka avulla koulun käytäntöjä voitaisiin kehittää vieläkin sukupuolitietoisemmiksi ja sensitiivisemmiksi, sekä yhdenvertaisemmiksi kaikille. Alunperin tutkimusjoukon oli tarkoitus sisältää niin muunsukupuolisia kuin transsukupuolisiakin, mutta tutkimuksen kuluessa kohdejoukoksi rajautui vain muunsukupuoliset. Rajausta oli edullinen, sillä muunsukupuolisiin keskittyvää tutkimusta on vähemmän ja he jäävät ryhmänä täysin dikotomisen sukupuolijaottelun ulkopuolelle. Haastattelut toteutettiin avoimella, elämänkerrallis-tarinallisella haastattelumuodolla, jossa haastattelijana pyrin johdattelemaan vastauksia mahdollisimman vähän ja kysyin lisäkysymyksiä vain haastateltujen itse kertomista asioista.

Kouluinstituutioiden vaikutusta näkemykseen itsestä ja omasta toimijuudesta tarkastelin subjektiviteetin käsitteen kautta. Haastatteluiden analyysissä kiinnitin huomiota, millä tavoin haastateltavat konstruoivat itseään koulu- ja opintomaailmaan sijoittuvien kertomustensa kontekstissa. Piilo-opetussuunnitelman ilmenemismuotoja tarkastelin sekä erillisinä kertomuksissa ilmenneinä asioina että yhteydessä siihen, millä tavoin ne kietoutuivat subjektiviteettikuvauksiin. Diskurssi-analyysillä seitsemän haastattelun pohjalta muotoitui kolme hallitsevaa diskurssia: erilaisuus ja ulkopuolisuus, koulun sukupuolinormittavat käytännöt, ja oman sukupuoli-identiteetin sanoittaminen. Diskurssit limittyivät vahvasti toisiinsa ja niiden kautta vahvimmin esiin tulleita subjektiviteetteja olivat normeja vastaan taistelijan, uhrin, ulkopuolisen, vääränlaisen naisen tai miehen, olemattoman, ja su-

---

<sup>14</sup> Tahdon tässä kohdin kiittää erinomaisesta graduohjauksesta Janne Varjoa.

kupuolettoman tai feminiinismaskuliinisen subjektiviteetit. Piilo-opetuksen länsä-  
olo tuli ilmi etenkin opetuksellisissa ja ohjauksellisissa tilanteissa, oppilaiden vas-  
tuissa ja velvoitteissa, koulun tilallisissa käytännöissä sekä koulun tarjoamassa  
(tai ennemminkin tarjoamatta jääneessä) tuessa ja turvallisuudessa.

Seitsemän henkilöä on vain murto-osa kaikista Suomessa asuvista muunsu-  
kupuolisista. Näin ollen laadullinen haastattelututkimus ei kerro objektiivista, kaik-  
kiin muunsukupuolisiin yleistettyä tietoa. Koehenkilöiden tuottamat subjektiiviset  
kokemukset, muistot ja näkemykset asioista ovat kokemuseräisenä tietona kui-  
tenkin hyvin merkittäviä ja kertovat, millaiset asiat ovat vaikuttaneet heidän suku-  
puolikokemukseensa, elämänkulkuunsa sekä kokemukseen itsestä yksilönä, toi-  
mijana ja ihmisenä. Normit ja kouluinstituution malli ulottuvat melko samanlai-  
sena vähintäänkin suomalaisen yhteiskunnan, osin myös globaalimmin yhteis-  
kuntien sisällä. Näin ollen on oletettavaa, että haastateltavieni subjektiiviset ko-  
kemukset antavat jonkinlaista käsitystä mahdollisten muidenkin sukupuolen mar-  
ginaaliin kuuluvien ihmisten kokemuksista.

Luotettavuuteen vaikuttavana asiana kokemustiedon aikajänne ja sen sovelletta-  
vuus tulevaisuuden koulujen kehittämistarpeisiin on syytä huomioida. Viimeisen  
5–20 vuoden aikana niin maailma kuin kouluhenkilökunnan ohjaaminenkin on  
muuttunut sukupuolitietoisemmaksi. Näin ollen nykykoulussa voi olla enemmän  
henkilökuntaa, jotka pyrkivät tietoisesti muuttamaan hegemonisia sukupuoliste-  
reotyyppisiä diskursseja. Lisäksi haastateltavani muistelevat pääosin jo elämäs-  
sään taakse jäänyttä aikaa, jolloin muistikuviiin voi vaikuttaa erinäiset asiat myö-  
hemmästä tiedostuksesta, itsereflektiosta, myöhemmin syntyneisiin mielleyhty-  
miin ja tunnereaktioihin. Subjektiivisiin muistikuviiin perustuvassa tiedossa eri  
osapuolilla voi olla hyvinkin erilaiset muistikuvat samoista tilanteista. Tämä ei silti  
vähennä kokijoiden muiston arvoa, vaikka tieteellisestä näkökulmasta se onkin  
otettava huomioon tuloksia tarkastellessa.

Oma tutkijapositioni on vaikuttanut myös hyvin vahvasti tutkimuksen kulkuun, ra-  
kenteeseen ja johtopäätöksiin. Vaikka tahdoin tutkiessani kuulla mahdollisimman  
aidosti haastateltavieni kokemuksia, olen jo haastattelutilanteissa huomaamat-  
tani antanut kannustusta ja tunnustusta joillekin asioille enemmän kuin toisille  
äänensävyyni, eleideni ja jatkokysymysteni myötä. Paljon aiempaa tutkimustietoa  
feministisestä ja kriittisestä kasvatustieteestä opiskelleenani, olen jo alun pitäen

ottanut saamani tiedon vastaan johdannossa mainitsemieni ”feministikriitikon silmälasien” läpi. Vaikka avoimella haastattelulla annoin paljon valtaa haastatelluille itse konstruoida oma tarinansa, jatkokysymyksillä saatoin silti johdatella asioihin, joita nimenomaan minä tahdoin kriittisenä tutkijana kuulla. Haastatteluiden aikana kehityin, mutta etenkin ensimmäisiä haastatteluja litteroidessani huomasin muutamaankin otteeseen epäonnistuneeni pyrkimyksessäni minimoida tietynlaisiin vastauksiin johdattelu.

Vaikka olisin kuinka pyrkinyt luomaan haastateltaville mukavat olosuhteet, oli silti läsnä aina valta-asetelma, jossa minä tutkijana otan tulkintani alaisuuteen heidän henkilökohtaiset kertomuksensa. Tämä asetelma saattoi ohjata kertomuksia aivan erilaiseen suuntaan kuin esimerkiksi läheisten kanssa keskustellessa, joko joitakin asioita sensuroiden tai korostaen. Haastattelussa tuotettuihin diskursseihin on vaikuttanut varmasti sekä asiat, joita haastateltavat ovat tahtoneet tuoda yleiseen tietoisuuteen että asiat, joita minä olen kiinnostunut tietämään. Kerronnan sävyyn haastateltavien puolelta on luultavasti vaikuttanut, millaisia tunteita omiin koulumuistoihin liittyy; onko ollut pyrkimys tuoda julki epäkohtia vai esimerkiksi päin vastoin halukkuus kertoa, ettei ole sukupuolensa vuoksi kaltointkohdeltu uhri. Lisäksi on syytä ottaa huomioon, että koehenkilöikseni on nimenomaan haakutuneet henkilöt, jotka ovat syystä tai toisesta tahtoneet tuoda tarinansa tutkimuskentälle. Haastatteluissa tuotettuihin diskursseihin on siis luultavasti kaikilla ollut enemmän tai vähemmän tietoinen taustamotiivi.

Aiemman tutkimustiedon tuoman perspektiivin lisäksi en voi tutkijana täysin nolata omaa kokemusmaailmaani ja niihin kytkeytyviä diskurssiivisia todellisuuksia. Vaikka olenkin tiedostava yksilö, joka haluaa ajaa sukupuolivähemmistöjen asemaa, on asioita, joita en kenties cis-sukupuolisena heterona voi koskaan ymmärtää. Niinpä tutkimustulokset ovat haastateltavien tuottamien diskurssien, minun henkilökohtaisen, sekä aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perustuvien merkityssysteemien yhteissumma.

Lopulta on jäänyt minun tutkijan harkintavaltani alaiseksi, millaisia sitaatteja olen lopulliseen tutkimusraporttiini valikoinut. Valikointi ja tiivistäminen on jättänyt paljon arvokasta ja kiinnostavaa aineistoa tutkielman ulkopuolelle, ja vaikka minä olen pyrkinyt parhaani mukaan huomioimaan kaiken diskurssiluokitteluita ja analyysiä tehdessäni, ei kaikki piiloon jäänyt aineisto välttämättä avaudu lukijalle niin

hyvin kuin sen ansaitsisi avautuvan. Gradulaajuisessa tutkimuksessa, kuten tutkimuksessa yleensä, on tehtävä resurssien ja ajan puitteissa valintoja, jotka on aina otettava huomioon kriittisesti tutkimusta luettaessa. Analyysissä on pyritty aineistolähtöisyyteen, mutta tulkinnassa teoriaan pohjautuvaan kriittisyyteen.

Luotettavuuden kannalta kriittisen tarkastelun kohteeksi on myös asetettava lähteet ja niiden sujuva käyttö. Olen tutkimuksessani kartoittanut monipuolisesti lähdekirjallisuutta ja pyrkinyt keskustelevuuteen oman tulkintani ja useiden lähteiden kesken niin uusia kuin klassikkoteoksia hyödyntäen. Vaikka taustalla vallitsee useita tukea antavia tutkimuksia ja tieteellistä arvoa saanutta kirjallisuutta (esim. Butler ja Foucault), voi myös olla, etten ole löytänyt tutkimusta tehdessäni tuekseni joitakin tutkimuksia, jotka antaisivat vielä paremmin tukea tuloksille kuin löytämäni, tai päinvastoin. Lähteeni ovat kuitenkin osittain jo melko vanhoja nopeasti muuttuvaan aikaan ja sukupuolitietoisuuden lisääntymiseen nähden.

Perustelen lähdevalintaani sillä, että olen pyrkinyt minimoimaan gradutasoisten tutkimusten käytön, ja keskittynyt jo tunnustuksen saaneisiin isomman tason tutkimuksiin. Taas uuden tieteen tekeminen voi olla ajallisiin murroksiin nähden joskus hidasta. En ole myöskään liiaksi tahtonut turvautua kansainvälisiin lähteisiin, sillä oma tutkimukseni on keskittynyt nimenomaan suomalaiseen koulukenttään, missä voi vallita erilaisia diskursiivisia käytäntöjä kuin muissa maissa jo pelkästään lingvistisen rakenteen vuoksi. Olen päätenyt ulkomaisiin lähteisiin siis vain sovellettavin osin, niissä asioissa, missä olen kokenut niiden voivan tutkimustani palvella, eivätkä erot ole liian suuria.

Oman tutkimuksen riskinä on, että näin tarkasti rajattua kohdejoukkoa tutkimalla muodostan muunsukupuolisuudesta vain yhtä laatikoivaa diskurssia/sukupuolikategoriaa kuin tytöt/naiset ja pojat/miehet. Näin en missään tapauksessa tahdo tehdä, ja siksi olen liittänyt tutkimuksen pohdinnan ja päämäärän vahvasti kaikkia ihmisiä koskevan sukupuolen moninaisuuden edistämiseen. Siihen liittäessäni en voi toisaalta olla toistamatta tyttö-poika-jaollista diskurssia, sillä tässä maailmassa diskursiivinen todellisuus pitkälti vaatii kyseistä jakoa, jotta voidaan tuoda ilmi, että muutakin on. Normatiivisen tyttöyden ja poikuuden esille tuominen on myös välttämätöntä, jotta tyttöinä ja poikana olemisen raja-aitoja voitaisi haastaa ja laajentaa.



Kuten tutkimuksen alkupuolella täsmensin, uskon, etteivät diskursiiviset käytännöt muutu niin nopeasti, etteikö tutkimustani pystyisi soveltaa tulevaisuuden kouluun. Jos asiat muuttuisivat kuin sormia napsauttamalla opetussuunnitelmauudistusten ja säädösten myötä, olisihan koko piilo-opetussuunnitelman tarkastelu täysin turhaa. Aloittelevan tutkijan positiosta, taustatutkimuksen Suomi-keskeisyydestä ja erinäisistä diskursiivisiin tulkintoihin vaikuttavista taustatekijöistä huolimatta, uskon että tutkimuksellani on paljon annettavaa.

## 8 Pohdintaa

Viimeiseksi on aika tarkastella tutkimustuloksia analyttisen kriittisesti pohtien. On aika palata lähtöpisteeseen ja tarkastella entistä syvemmin, miten tutkimus on saavuttanut alussa asetetut tavoitteet, kuinka se asettuu osaksi laajempaa tutkimuskenttää, kuinka merkittäviä ja vakuuttavia sen tuomat tulokset ovat, ja mitä uutta tietoa se tuo. Mietin myös, millaisia jatkotutkimuksia sen aiheista olisi hyvä tehdä, ja kuinka tutkimukseni antaman tiedon valossa koulua voisi kehittää käytännössä. Runsaan pohdinnan selkeyttämiseksi olen jakanut osion kolmeen alalukuun.

Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen kuinka tutkimustulokseni vertautuvat 1994 ja 2004 laadittuihin opetussuunnitelman perusteisiin. Vertailun avulla pohdin ja tuon ilmi, miten piilo-opetussuunnitelma ja viralliset linjaukset ovat suhteessa toisiinsa – jos viralliset linjaukset eivät pitäneet silloin, miksi ne pitäisivät nyt? Lisäksi ensimmäisessä alaluvussa kartoitan, mitä uutta tutkimukseni tuo tutkimuskentälle, sekä tarkastelen tutkimukseni vakuuttavuutta verraten saamiani tuloksia aiempaan tutkimustietoon. Toisessa alaluvussa esittelen oman tutkimukseni pohjalta virinneitä ideoita jatkotutkimusaiheista. Kolmas alaluku keskittyy pohtimaan ja esittelemään, millaista käytännön kannalta hyödyllistä tietoa tutkimukseni tuo – ja kuinka koulua voisi tiedon valossa kehittää sukupuolitietoisemmaksi ja sensitiivisemmäksi.

### **8.1 Sortavat sukupuolinormit ja moninaiset subjektiviteetit – tulosten vakuuttavuus ja merkittävyys tutkimuskentällä**

Laadullisessa subjektiivisiin yksilöiden kokemuksiin perustuvassa tutkimuksessa ei voi tehdä luonnontieteiden tavoin tutkimushypoteeseja, jotka todistetaan oikeiksi tai vääriksi. Sosiaalisesti rakentuva maailma ja yksilölliset kokemukset ovat liian monimutkaisia sellaiseen. Siitä huolimatta voin todeta, että saamani tutkimustulokset tukevat sekä tutkimuksen teoriapohjaa että aiempia tutkimuksia. Tuloksissa ilmenee sukupuolen moninaisuus sekä muunsukupuolisuuteen että yleisesti kaikkeen sukupuolen ilmaisuun kietoutuvana asiana. Tässä luvussa tulen

esittelemään omia tuloksiani aiemman tutkimuksen valossa, sekä vertaamaan niitä 1994 ja 2004 laadittujen opetussuunnitelmien perusteisiin. Näin ollen osoitan tutkimukseni tarpeellisuuden ja vakuuttavuuden, kuitenkin kriittisesti ja pohtivasti tutkielmaani tarkastellen.

Viime vuosina, myös oman gradutyöstöni aikana, on julkaistu useita opinnäyte- töitä, jotka käsittelevät sukupuolivähemmistöjä koulussa/muissa kasvatusta/kou- lutusympäristöissä (esim. Kamula-Enqvist 2017, Kuusela 2016, Salo 2018). Mo- nessa näistä graduista kohderyhmänä on muitakin kuin muunsukupuolisia. Ulko- maisia tutkimuksia aiheeseeni liittyen on viime vuosina tehty, mutta nekin keskit- tyvät pitkälti koko sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöjen kirjoon spesifimmin ra- jatuin aihein (esim. Davidson 2007, Foley 2016, Kearns ym. 2017, Meyer ym. 2016, Riley ym. 2013). Toisaalta kielellinen ero englannin kielen sanassa ”trans- gender”<sup>15</sup>, joka kattaa alleen laajemman joukon transsukupuolisista muunsu- kupuolisiin (Seta ry 2018a) voi johtaa ulkomaisten tutkimusten kohdejoukkoa tar- kasteltaessa harhaan.

Riley ja kumppanit (2013) juuri sukupuoleltaan moninaisten lasten (transgen- der/gender variant) tarpeita tutkiessaan ovat osoittaneet, että tarpeet näyttäyty- vät hyvin samanlaisina kuin oman tutkimusjoukkoni ilmaisemat. Suomalaisissa tutkimuksissa on huomioitu sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä myös haastat- telututkimuksen keinoin (Lehtonen 2003), mutta nimenomaan muunsukupuolis- ten koulukokemuksiin suuntautunutta tutkimusta en ainakaan Suomen tutkimus- kentällä ole löytänyt. Uskon siis graduni tuovan tuoretta tutkimustietoa liittyen spesifisti nimenomaan täysin tyttö-poika-sukupuolisuuden ulkopuolelle jäävistä henkilöistä koulun arjessa.

Haastatteluiden kautta pystyn todistamaan, että ainakin näiden yksilöiden elä- mässä koulun käytännöt eivät ole tukeutuneet läheskään kaikissa asioissa viral- listen voimassaolleiden opetussuunnitelmien perusteisiin (kts. POPS 1994; POPS 2004). Poikkeavuus virallisista valtakunnallisista linjauksista näkyy tari- noissa etenkin yhdenvertaisuudessa, tasa-arvossa, kriittisyydessä, tuessa ja tur- vassa, sekä vastuiden, velvoitteiden ja oikeuksien jakamisessa/takaamisessa.

---

<sup>15</sup> Ratkaisin asian tutkielman englanninkielisessä tiivistelmässä käyttämällä termiyhdistelmää ”non-binary transgender”. Kiitokset vaativasti käännettävän termistön oikolukutyölle englannin kielisen tiivistelmän osalta ystävälleni Mira Saares, joka opiskelee englannin kääntämistä.

Haastatteluissa tulee esille aiempien tutkimusten tavoin piilo-opetussuunnitelman alati vaikuttavat (sukupuoli)normit.

Subjektiviteettikuvauksissa ja hallitsevissa diskursseissa ilmenee, miten haitallisia kyseiset normit ovat yksilöille olleet. Niiden myötä myös korostuu, miten vaikeaa on ollut muodostaa kuvaa itsestään, nähdä mahdollisuuksia ja olla varteenotettava toimija omana itsenään, jos ei asetu naiseksi tai mieheksi ”oikealla tavalla” tai ollenkaan. Tutkimukseni lisää myös ymmärrystä, kuinka sukupuoli-identiteetti/näkemykset omasta sukupuolisuudesta on yhteydessä koulumaailmaan. Sosiaalisen todellisuuden kytkeytyessä monilta osin vahvasti kieleen<sup>16</sup>, antaa diskurssianalyysi – nimenomaan kieleen kytkettyjen merkitysverkkojen kautta – vahvistusta tietoon, miten sukupuolisuus vaikuttaa koulumaailmassa. (kts. diskurssianalyysin mahdollisuudet sukupuolivaikutusten ja sukupuoli-identiteetin ymmärtämiseksi: Sauntson 2012, 4.)

Tutkimukseni antaa tukea useille muille tutkimuksille, joiden mukaan piilo-opetussuunnitelma ylläpitää vahvasti sukupuolioletuksen mukaan jakautuneita vastuita, oikeuksia ja velvoitteita. Tällaisina nousivat muun muassa pojilta sallittu matchoilu, seksismi ja väkivalta/härnääminen, tytöiltä oletettu kuuliaisuus ja ahkeruus sekä tietynlaisen kehon ilmaisun vaatiminen oletetun sukupuolen perusteella. Nämä kaikki asiat tukevat aiempia tutkimuksia (mm. Jauhiainen 2009, Lahelma 2009, Lehtonen 2003, Martin 1998, Gillander Gådin ym. 2013, Palmu 2003, Raunio 2016, Riitaoja 2013) ja ovat vallalla olleiden virallisten opetussuunnitelmien perusteiden vastaisia (POPS 1994; POPS 2004). Haitallista tämä on muun muassa siksi, että koulun tuottamat ja ylläpitämät sukupuolinormit opettavat mihin yksilöt pystyvät ja millaisina he ovat hyväksytyjä, näin ollen vahvistaen esimerkiksi työmarkkinoiden sukupuolijakaumaa (Ojala ym. 2009, 27; Gillander Gådin ym. 2013, 66). Siitä huolimatta, että oppilaat ovat aktiivisia toimijoita, opettajien toistaessa aktiivisesti tyttö-poika-normeja, oppilaat oppivat pitämään tätä jakoa luonnollisena (Tainio 2009, 180). Tämä myös tekee kaikista muista kuin yksiselitteisistä tytöistä ja pojista olemattomia diskursiivisessa todellisuudessa.

---

<sup>16</sup> Tässä kontekstissa sosiaalinen todellisuus haastatteluaineiston kautta kytkeytyy olennaisesti kieleen. Tahdon kuitenkin mainita – hieman Santsonia kyseenalaistaen – että sosiaalinen todellisuus kytkeytyy hyvin paljon muuhunkin kuin kieleen. Puhuttu kieli ei määritä sosiaalista todellisuutta laisinkaan kaikkien ihmisten kohdalla tai kaikissa tilanteissa.

Piilo-opetussuunnitelman sukupuolinormatiivisuus ei näkynyt vain vastuina, oikeuksina ja velvoitteina, vaan myös suorana opetuksessa ja ohjauksessa ilmi tulevana tekijänä. Monet mainitsivat esimerkiksi tyttöjen ja poikien erillisen ohjauksen teknisiin ja tekstiilitöihin. Kerrottiin myös suorasta heteronormatiiviseen perhe-elämään ohjaamisesta, ja mainittiin tyttöjen ja poikien erilainen kannustaminen muissakin oppiainevalinnoissa. Tämäkin on ristiriidassa sekä 1994 että 2004 laadittujen opetussuunnitelman perusteiden kanssa, sillä niiden mukaan kaikille olisi pitänyt taata samat valmiudet, oikeudet ja velvollisuudet yhteiskunnassa, työ- ja perhe-elämässä toimimiseen (POPS 1994, 14; POPS 2004, 14).

Ei-heteroseksuaalisuuden väliaikaisuuden ilmaisu ja sitä kautta heteroseksuaalisuuden korostaminen, sekä sukupuolinormeja vahvasti ylläpitävät mallit opetus- ja ohjaustilanteissa mm. juuri tietynlaisten sukupuolitettujen perheroolien ja mahdollisten toimijuuksien esittelynä, tulevat esiin myös Lehtosen haastattelututkimuksessa (Lehtonen 2003, 63–71, 79–87, 120–127). Tästä huolimatta virallisissa opetussuunnitelman perusteissa on kannustettu normikriittisyyteen ja esimerkiksi rakenteeltaan erilaisten perheiden olemassaolon tiedostamiseen (POPS 1994, 10–38; POPS 2004, 14). Ojalan ym. mukaan silloin, kun arkisissa rutiineissa ja toistoissa tuotetaan ja ylläpidetään sukupuolta, tuotetaan ja ylläpidetään myös sukupuolen yhteiskunnallisia ja kulttuurisia järjestyksiä (Ojala ym. 2009, 18). Liian vahvasti tyttöihin ja poikiin sidotut roolit ja normit kadottavat sukupuolen variaation, näin ollen saaden perinteisiin malleihin asettumattomat tuntemaan, että heidän on muututtava toisiksi ihmisiksi, jotta heillä olisi tulevaisuus.

Kuitenkin esimerkiksi Lehtosen tutkimuksessa käsityöjaon sukupuolittamiseen liittyvät negatiiviset muistelmat tulevat paljon vahvemmin ilmi kuin omassani. Toisaalta myös sekä Lehtosen (2003, 90) tutkimuksessa pohdittu että yhdessä omassa haastattelussani ilmi tullut asia oli (tyttöjen) seksuaalinen ahdistelu, kun sukupuolijakoa liikuntatunneilla ei ollut tehty. Kyseisenlainen poikien käyttäytymisen liikuntatunneilla saa tukea muista tutkimuksista, joiden mukaan pojilta sallitaan koulussa jopa seksuaalista häirintää sekä väkivaltaista käyttäytymistä (kts. Lahelma 2009, 140–143; Lehtonen 2003, 216; Gillander Gådin ym. 2013). Poikapedagogiikka, joka sallii pojilta erilaisia vapauksia kuin tytöiltä, ei anna kovin vastuullista kuvaa olla mies, eikä myöskään kannusta matchoilusta poikkeavaan mieheyteen (tukeutuu Lahelma 2009, 142). Seksuaalisen ahdistelun ja väkivallan

ollessa piiloisesti hyväksytty normi koulumaailmassa, on myös suuri riski, että siitä vaietaan, se totutaan hyväksymään, eikä siihen puututa myöskään tulevaisuudessa (Gillander Gådin ym. 2013, 62, 64).

Tutkimuksessani tuli esille haastateltujen hakeutuneen nimenomaan ”vastakkaisen” sukupuolen seuraan, aktiviteetteihin, tai itseilmaisuun itseään toteutettaessa. Ilmi tuli myös, kuinka tämä saattoi muista näyttäytyä oudolta ja aiheuttaa kiusaamista tai normatiivisempaan toimintaan ohjaamista opettajilta. Joidenkin kertomuksissa tuli myös mietintää, olisiko sopeutunut paremmin esimerkiksi tyttöletettuna poikien joukkoon, kokiessaan ulkopuolisuutta ja vääränlaisuutta oletetun sukupuolensa ryhmissä ja aktiviteeteissa. Mitä vanhemmaksi tullaan, sitä vähemmän suvaitsevaisuutta on sukupuolirajoja rikkovilla vertaissuhteilla ja aktiviteeteilla (sekä tämä tutkimus että Lehtonen 2003, 214). Sukupuolen perusteella ”luonnollisesti” jakautuneet erot aktiviteeteissa ja tavoissa toimia voivat vertaissuhteiden lisäksi (kts. varhain sukupuolittuvat vertaissuhteet: Underwood 2004, 21-26) johtua siitä, että erilaiseen käytökseen tosiaan vahvistetaan jo ennen kouluikää. Lapset siis sisäistävät nämä mallit hyvin nuorena, jolloin ne alkavat näyttäytyä itsestään selviltä ja luonnollisilta sukupuolieroilta. (Martin 1998, 509–510.)

Omassa tutkimuksessani koulun tuottama tyttö-poika-jako on kadottanut koko muunsukupuolisuuden olemassaolon, ja näin ollen viestittänyt täysin tytöiksi ja pojiksi sopimattomille, ettei heitä ole olemassa omana itsenään (kts. Butler 1993, 15). Vaikka he olisivat jo tunnistanee olevansa jotakin muuta, eivät he ole voineet sitä olla, sillä heidän olemustaan ei ole koulun diskursseissa tunnustettu olemassa olevaksi (kts. dikotominen tyttö-poika-jako seurauksineen myös Tainio 2009, 178). Näin ollen heidän koko olemuksensa on jäänyt sorretuksi, kielletyksi ja hiljennetyksi, eikä niinkään yksilöllistä kasvua ja kehitystä ole tuettu omaa ainutkertaisuutta ymmärtäväksi (kts. POPS 2004, 38).

Kiusaaminen ja siihen saatu vähäinen tuki sekä kiusatun laiminlyöminen nousi esille kaikissa haastatteluissa yhtä lukuun ottamatta. Sen sukupuoleen ja normeista erottumiseen kietoutunut luonne ja opettajien välinpitämättömyys sitä kohtaan tulee ilmi myös muissa tutkimuksissa (esim. Lehtonen 2003, 134–166; Sauntson 2012, 1–4; Gillander Gådin ym. 2013, 61–65). Se, ettei kouluhenkilökunta puutu kiusaamiseen ja jopa syyttää kiusattua, on räikeästi ristiriidassa sekä

1994 että 2004 laadittujen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Niiden mukaan sosiaalinen tuki, ihmisarvon kunnioitus ja myötäeläminen ovat tärkeitä, ja fyysistä sekä psyykkistä kasvua olisi pitänyt tukea (POPS 1994, 36). Myös tasa-arvoa olisi pitänyt lisätä, terveen itsetunnon kehityksen mahdollistaen (POPS 2004, 14).

Koulun olisi pitänyt olla paikka, jossa ympäristö takaa ja antaa tukea fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaalista turvallisuuteen, oppilasta kuullen ja hänen mielenterveydestään huolehtien (POPS 2004, 22–25). On jopa aivan suoraan sanottu, että koulun tulisi luoda positiivista toimintakulttuuria, jossa ehkäistään ja puututaan väkivaltaan ja kiusaamiseen (POPS 2004, 24–25) yksilöllisiä toimintamahdollisuuksia edistään ja oikeudenmukaista hyvinvointia lisäten (POPS 1994, 12–14), sekä tervettä itsetuntoa ja suvaitsevaisuutta tukien (POPS 2004, 38). Jos näin räikeää ristiriitaa voimassaolleen opetussuunnitelman perusteiden ja todellisuuden välillä oli tuolloin, on hyvin vahva syy olettaa, etteivät opetussuunnitelma-muutokset ole muuttaneet täysin todellisia toimintakulttuureita. Näin ollen tämä ja muut varhaisemmat tutkimukset luovat tukensa uusille opetussuunnitelman perusteille, todistaen miksi ja millaisissa tilanteissa sukupuolittuneisiin valtarakenteisiin pitäisi erityisesti kiinnittää huomiota.

Kuitenkin kertomuksissa tuli ilmi myös positiivisia asioita ja esimerkiksi koulumesteryhtymä akateemisesti oli kaikilla haastateltavilla melkoisen hyvä. Lehtosen (2003, 204) tukeutuen voikin miettiä, ovatko erilaisuutensa vuoksi vertaisryhmässä syrjityksi joutuneet keskittäneet enemmän energiaa koulunkäyntiin juuri siksi, etteivät sosiaaliset suhteet ole vienneet heidän aikaansa samoin tavoin kuin muilla ikäisillä. Tämän vuoksi kenties opettajien on myös vaikeampi ottaa tilannetta vakavasti ja uskoa, että lapsi tai nuori voi kaivata tukea, jos vertaissuhteet eivät ole vaikuttaneet koulunkäyntiin ja arkisiin rutiineihin. Myös ulkopuolisuuden kokemus voi asettaa halun todistaa olevansa hyvä ja hyväksytty jossakin muussa, esimerkiksi juuri akateemisesti tai käyttäytymisen osalta (Lehtonen 2003, 204). Itseasiassa omassa tutkimuksessani koulunkäynnin ongelmia näyttäytyi juuri sillä henkilöllä, joka omien sanojensa mukaan koki olonsa koulussa hyväksytyksi ja jolla oli paljon ystäviä. Kenties siis turvallisessa ympäristössä on helpompi tuoda ilmi huonovointisuuttaan ja tuen tarvettaan kuin turvattomassa.

Omassa tutkimuksessani tuli toisaalta Lehtosen tutkimuksen tavoin esille, että paikallisella koulukontekstilla on vaikutusta: haastatteluissa ilmeni, että koulua vaihtamalla sukupuolittuneet käytännöt joko korostuivat tai lieventyivät (kts. Lehtonen 2003, 82). Se, miten vahvasti piilo-opetussuunnitelma ohjaa tietynlaiseen sukupuoliseen käyttäytymiseen ja rajoittamiseen riippuu sekä koulusta että opettajien yksilöllisestä toiminnasta (Martin 1998, 496). Näin ollen ei siis seitsemän haastattelun perusteella voi yleistää, että jokaisessa Suomen koulussa toimintakulttuuri olisi/olisi ollut haitallisesti sukupuolittunutta. Se ei toki silti merkitse, etteikö sukupuoliseen tasa-arvoon olisi hyvä kiinnittää huomiota jatkossakin, myös niissä kouluissa, joissa asiat lähtökohtaisesti ovat olleet yhdenvertaisempia.

## **8.2 Tutkimusmahdollisuudet sukupuolen moninaisuuteen ja muunsukupuolisuuteen liittyen**

Tässä luvussa pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita omassa tutkimuksessani nousseiden tulosten ja teemojen kautta. Tuon esille myös haastateltavieni näkemysten, mistä he toivoisivat itse muunsukupuolisina lisätutkimusta. Mahdollisuuksien mukaan mietin, kuinka heidän toiveitaan voisi soveltaa nimenomaan kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä.

Tuomalla haastateltavieni aidot toiveet jatkotutkimuksista kuuluviin, annan tutkimuskentällä valtaa heille, joita sukupuolittuneen koulutuksen ja yhteiskunnan kehittämisessä pitäisi ensisijaisesti kuulla. En tee tutkimusta vain heidän vuokseen, vaan kaikkien meidän omalla tavalla sukupuoleltamme moninaisten ihmisten vuoksi. Siksi, ettei sukupuolen tarvitsisi kahlita liiaksi kenenkään seksuaalisuutta, itseilmaisua, kykyä toimia tai mahdollisuutta olla olemassa omana itsenään. Kuitenkin uskon, että hiljennetyt äänet ovat niitä, jotka ovat eniten joutuneet kärsimään koulun normaalistavasta vaikutuksesta, ja siksi tämä gradu on tehty (tukeutuu myös Lehtoseen 2003, 14–15). Tästä syystä tutkimusta pitäisi tehdä aiheesta jatkossakin.

Tuon läpi tutkielmani ilmi vuonna 2016 käyttöön otettuja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, joissa sukupuolittuneisuus korostuu jalustalle nostettuna asiana. Kyseinen muutos on niin tuore, ettei sen vaikutuksia voi vielä mitata. Oman tutkimukseni kokemuspohjainen tieto antaa lähtökohtia lisätutkimukselle



vaiheessa, joissa nykyisten sukupuolitietoisempien opetussuunnitelman perusteiden vaikutuksia voi jo arvioida. Ovatko nuorten kokemukset silloin samanlaisia kuin haastattelussani ilmenneet, vai ovatko piilo-opetussuunnitelma ja koulun diskursiiviset käytännöt tosiaan muuttaneet muotoaan?

Tutkimustuloksissani korostui vahvana koulukiusaaminen. Kuusi seitsemästä haastateltavasta oli itse joutunut rajun kiusaamisen kohteeksi. Monet konsturoivat syynä kiusaamisellensa olleen jonkinlainen erilaisuus ja ulkopuolisuus verrattuna muihin. Määrällisen tutkimuksen keinoin voisi tutkia, onko muunsukupuolisuuden ja koulukiusaamisen välillä todella yhteiskunnassamme yhteys, vai oliko puhdasta sattumaa, että enemmistö koehenkilöistäni oli tullut koulussa kiusatuksi. Määrällisellä tutkimuksella voisi myös kartoittaa lisää esimerkiksi yhteyttä ulkopuolisuuden tunteen ja kouluympäristön turvallisuudentunnon välillä.

Haastatteluissa tuli selkeästi ilmi, ettei diskurssia naisten ja miesten ulkopuolelta ollut (koulumaailmassa) olemassa silloin, kun haastateltavani kävivät koulua. Kerronnassa tuli lähes kaikilla ilmi, kuinka he kokivat olevansa sukupuolisuudeltaan selkeästi mieheyteen tai naiseuteen sopimattomia, mutta ilman sanoja he eivät osanneet nimetä sukupuolisuuhtansa miehestä tai naisesta poikkeavaksi. Mielenkiintoista olisikin tutkia, kuinka moni kouluikäinen osaa nykyaikana nimetä sukupuolikokemuksensa muunsukupuolisuudeksi nyt, kun sanoja on olemassa.

Tulevaisuuden tutkimusmahdollisuuksia esitellessä, tahdon tuoda myös haastateltavieni äänen kuuluviin ja kertoa, mistä he toivoisivat lisää tutkimusta aiheen tiimoilta. Sen lisäksi, että toivottiin yleisesti lisää tutkimusta muunsukupuolisista, transsukupuolisista ja seksuaalivähemmistöön sijoittuvista (lapsista ja nuorista) laajempina tutkimuksina kuin yksittäisinä opinnäytetöinä, nousi muitakin ideoita. Eräs toivoi, että tehtäisiin tutkimus, jossa sukupuvuolen marginaaliin kuuluvia menestyneitä henkilöitä tuotaisiin esille. Toive pohjautui siihen, että monet sukupuolen marginaalissakin elävät ovat päässeet menestyviin asemiin ja pärjänneet elämässä esimerkiksi yritysjohtajina. Sen sijasta siis, että tuotaisiin ilmi sukupuvolvähemmistön kokemaa uhriasemaa (minkä esille tuominen oli myös haastateltavan mielestä tärkeää epäkohtien korjaamiseksi) olisi tarpeellista tuoda myös esille, ettei erilaisuus ole elämässä este. Onhan totta, että uhrikuvaa tuottaessamme uusinamme diskursseissamme näkemystä siitä, että normista poikkeavien paikka on uhrina.

Toisena tutkimusaiheena esitettiin kartoitus, millaisten asioiden perusteella ihmiset tekevät sukupuolipäätelmiä. Haastateltavan kiinnostus tähän virisi siitä, että häntä sukupuolitetaan naiseksi ja mieheksi lähes yhtä paljon hänen käyttäessään virkapukuaan. Kasvatustieteellisen tutkimuksen piiriin tätä ideaa voisi soveltaa kysymällä esimerkiksi lapsilta kuvien perusteella, mitä sukupuolta kuvassa oleva henkilö esittää. Tämä voisi antaa myös lähtökohtia sen tarkasteluun, minkä ikäisenä tietyt sukupuolinormit alkavat sisäistyä vahvoina. Vertailevaa tutkimusta voisi kenties tehdä lasten välillä, joiden kotikasvatus tai varhaiskasvatusympäristö on erittäin sukupuolisensitiivinen ja sellaisten lasten välillä, joiden kasvuympäristössä sukupuolisensitiivisyys ei ole ainakaan tietoinen tavoite.

Eräs haastateltava toivoisi, että tehtäisiin lisää tutkimusta sukupuolivähemmistöjen kokemuksista mielenterveyspalveluissa, sillä he usein saavat kuulla sanottavan ”tuo on vain vaihe” tai ”ajatukset sukupuolisuudestasi johtuvat mielenterveysongelmista”. Koulumaailmaan täsmennettynä tätä voisi tutkia esimerkiksi oppilashuollon näkökulmasta. Toinen haastateltava taas toivoi, että tehtäisiin vertailevaa jatkoseurantaa koulujen välillä, joissa noudatetaan sukupuolisensitiivistä kasvatusta ja koulujen välillä, joissa sitä ei noudateta. Hän tahtoisi, että tutkimuksen myötä tuotaisi ilmi konkreettisia todisteita, miten sukupuolisensitiivinen kasvatus vaikuttaa lapsiin ja nuoriin.

### 8.3 Miten koulua voisi kehittää sukupuolitietoisemmaksi?

– – *ENIMMÄKSEEN haluan elävän tavallista elämää ja haluan, että ihmiset näkee MINUT ihmisenä. Jaa jotenki mun koko tämän viiteryhmän myöskin. Olemassaolon. Mm. Nii. Ilman että sitä tarvii aina sanoo. Ku se on aika raskasta.* – –

Kyseinen haastattelulainaus<sup>17</sup> tiivistää, kuinka ajankohtaista ja tarpeellista tietoa muunsukupuolisten kokemuksista on. Koska tieto ilman toimintaa on turhaa, viimeisessä luvussa esittelen, kuinka tutkimustulosten valossa koulua voisi kehittää

---

<sup>17</sup> Sekä tämä, että otsikkoon sisältyvä lainaus, ovat aitoja lainauksia haastatteluaineistostani, vaikkakin olen sisällyttänyt niihin sanojan pseudonyymiä, eivätkä ne lukeudu lainauksiin, joita olen siteerannut analyysiosiossa.

sukupuolitietoisemmaksi ja -sensitiivisemmäksi kaikille<sup>18</sup>. Tässä luvussa pohdintaan lähempänä mikrotasoa, millaiset asiat vielä nykykoulussa vaikuttavat sukupuolittuneeseen eriarvoisuuteen ja millaisia seurauksia niillä on yksilöihin. Sen myötä avaan konkreettisin käytännön ehdotuksin, kuinka asioita voisi todellisuudessa pyrkiä parantamaan käytännön tasolla.

Vaikka sukupuolitietoisuus on selkeästi lisääntynyt, on kansalliset oppimisvertailut tuoneet näkemystä tyttöjen ja poikien välisistä eroista niin räikeästi esille, että on riski sen ohjaavan koulussa enemmän tarkkaavaisuutta näiden erojen näkemiseen kuin tukeen yksilöinä sukupuolesta riippumatta. (kts. Lahelma 2009, 138–140). Lahelmaa (2009, 151) lainaten: ”Opettajien tulisi olla tietoisia sukupuolen merkityksistä, jotta he pystyisivät purkamaan siihen liittyviä itsestään selviä kulttuurisia odotuksia.” Näennäinen sukupuolineutraalius ilman sukupuoleen liittyvien oletusten ja valta-asemien tiedostamista ei nimittäin estä erilaista kohtelua sukupuolen mukaan, vaan voi jopa ylläpitää sukupuol normeja (Jauhiainen 2009, 128).

Nykyään tiedostetaan sanoja muullekin sukupuolisuudelle, mutta siitä huolimatta maailma on edelleen rakentunut pitkälti vain tyttö- ja poika-diskurssien varaan. Tämän vuoksi asia on tärkeä ja siihen on syytä kiinnittää huomiota. Tyttöjen ja poikien olemassaoloa ei missään tapauksessa pidä kieltää. Sen sijasta, että tytöt ja pojat muodostuisivat ainoiksi olemassa oleviksi kategorioiksi ihmisyydelle, tulisi lapsia muistaa kohdella yksilöinä toistelematta sukupuolta sellaisissa tilanteissa, joissa sillä ei ole merkitystä. Koulutilassa toistelemalla vain tyttöjen ja poikien asioita, mahdollisuuksia tai olemassaoloa, osan lapsista olemassaolo katoaa ja heidän täytyy muodostaa kuvaa itsestään olemattomuuden pohjalle. Heidän täytyy joko jaksaa taistella tullakseen nähdyksi omana itsenään, asettua uhriksi tai yrittää sopeutua tytön tai pojan muottiin, vaikka kokisivat, etteivät siihen kuulu.

Lapsia ei voi, eikä pidä estää hakeutumasta kaveriporukoihin sukupuolensa perusteella tai aktiviteetteihin, jotka ovat heidän sukupuolelleen tyypillisiä. Sosiaalisen eriytymisen tapahtuessa jo mahdollisesti ennen kouluaikaa (Underwood

---

<sup>18</sup> Tahdon tällä korostaa myös haastateltavieni viimeisissä kysymyksissä (muutokset kouluun, terveiset opettajille ja koulutussuunnittelijoille) ilmaistujen toiveiden aitoa huomioimista, vaikkon lopulta ole kyseisiä vastauksia siteerannut tutkielmassani.

2004, 21–26), voi tyttö-poika-jakautuminen siis muodostua, vaikka koulu ei erityisesti sitä ylläpitäisikään. Kuitenkin koulu voisi edesauttaa vertaisia ymmärtämään niitä, jotka eivät viihdy oletetun sukupuolensa ryhmässä, esittelemällä avoimesti monenlaisia aktiviteetteja ja olemisen malleja sukupuolesta riippumatta kaikille. Oppitunneilla kaikkia osallistavan yhteistyön harjoittaminen, jossa turha sukupuolijako ei korostu, voisi myös edesauttaa moninaisempaa sukupuolen ilmaisua.

Haasteena näyttäytyy, kuinka yhdenvertaisemmat käytännöt saataisiin sisäistetyksi osaksi koulun arkea eksotisoimatta ja liiaksi korostamatta normeista poikkeavuutta, silti häivyttämättä ja kieltämättä sukupuoliin kietoutuvia kulttuurisia valtasuhteita. Myönteiseksi tarkoitettua sukupuoleen liittyvää erityiskohtelua ei nimittäin aina koeta positiiviseksi, mikä vahvistuu myös omassa tutkimuksessani. Päinvastoin se voi negatiivisella tavalla kiinnittää huomiota sukupuoleen, sukupuolittaa väärin tai ylläpitää tietynlaisen sukupuolisuuden vahingollisia malleja (kts. myös: Lahelma 2009). Tämän korostamisen sijasta pitäisi miettiä, kuinka koulumaailma antaisi tukea ja sijaa erilaisten feminiinisyyksien ja maskuliinisuuksien tai androgyyniuden toteuttamiselle (tukeutuu: Jauhiainen 2009, 129).

Uudet ylhäältä päin tulevat vaatimukset tuntuvat enimmäkseen aiheuttavan lisästressiä opetushenkilökunnalle, eikä koulutuksen kehittäminen ja vaatimusten sisäistäminen aiheuta kuin ahdistusta rauhaisan perehtymisen ja panostamisen sijasta. Valmiita sisäistettyjä malleja on hankala muuttaa käskystä, ja vielä vaikeampaa on alkaa toteuttamaan uusia käytännössä. Stereotyyppinen tyttö-poika-jakottelu on hyvin luonnollistettu ideologia ja siksi sitä on erittäin vaikea purkaa (kts. Tainio 2009, 180). Se vaatii työtä oman ajattelun kanssa ja konkreettista pohdintaa omassa työyhteisössä. Henkilökunnan tulisi saada tukea uusien tavoitteiden saavuttamiseksi, sekä moninaisten tunteiden ja ajatusten ilmaisuun. Kokemus kyvyttömyydestä toimia sukupuolen moninaisuutta edistävin keinoin voi aiheuttaa kyseisten asioiden kieltämistä, vastatunteita sukupuolen moninaisuutta kohtaan, vaivaantumista ja ahdistusta oppilaan erilaisen kokemusmaailman vuoksi, sekä työuupumusta. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että työyhteisöstä tukea saaden voisi rauhassa pohtia, miten moninaisuuden ja sen huomioimiseen kohdistuvat vaatimukset vaikuttavat itseen, ajatuksiin, tunteisiin ja omaan toimintakykyyn – kääntäen ne näin ollen ammatilliseksi tietotaidoksi ja voimavaroiksi. (Nissinen 2011b, 153–159; myös: Nissinen 2011a, 29–30).

Opettajien tulisi ajatella omaa historiaansa ja oppimistaan arvoja, asenteita, käyttäytymismalleja ja sosiaalisia rooleja opettaessaan. Tämä edesauttaisi kriittistä asioiden syiden ja seurausten tarkastelua. Jos opettaja ei mieti, miksi hän tiettyjä malleja opettaa ja mistä mallit ovat itselle sisäistyneet, ei opetus voi tukea yksilöllistä ja sosiaalista muutosta. (kts. Hernández ym. 2013, 91.) Näin ollen siis pelkkien oppaiden ja vaatimusten sijasta sukupuolitietoisemmat ja -sensitiivisemmät muutokset pitäisi juurruttaa osaksi työyhteisöä. Kun kaikki henkilökunnassa saisivat yhteisesti miettiä, miten feminististä pedagogiikkaa toteuttavat, sekä kannustusta myös negatiivisten kokemusten, pelkojen ja ennakkoluulojen tarkasteluun, syntyisi oppiminen uusiin malleihin sisältä päin. (tukeutuu: Ikävalko & Kantola 2017.) Työyhteisössä pitäisi kyetä keskustelemaan asioista avoimesti, jotta kaikilla tulisi kokemus siitä, että he voivat vaikuttaa omaan työhönsä (Nissinen 2011b, 160; tukeutuu myös: Nissinen 2011a, 29–30). Työyhteisön tuki ja avoin keskustelu auttaisi myös vääristyneiden ja stereotyyppisten ennakko-oletusten purkamisessa. Tiedostamattomat käsitykset kun voisivat muuten haitata sukupuolen moninaisuuden eheää huomioimista hyvistä päämääristä huolimatta (tukeutuu vahvasti: Nissinen 2011b, 166; Nissinen 2011a, 29–30).

Ennen kaikkea tutkimukseni vahvistaa päämäärää, jossa pyrittäisi tietoisesti luomaan todellisuutta, jossa ei toiseuteta normeista poikkeavuutta. Tätä ei luoda kieltämällä sukupuolisuuden olemassaoloa, eikä korostamalla tiettyä kohderyhmää ylitse muiden. Tätä ei luoda painostamalla sukupuolelle epätyypillisiin valintoihin ja kieltämällä miehet ja naiset. Tätä voitaisi luoda tuomalla yleiseen tietoisuuteen mahdollisimman yhdenvertaisena vaihtoehtona erilaisia tapoja ilmaista itseään ja sukupuolisuuttaan sekä toimintoja yhteiskunnassa. Tätä voitaisi luoda esittämällä kaikenlainen erilaisuus rikkautena ja arvostettuna asiana sen sijasta, että esitettäisi, ettei eroja ole. Tätä voitaisiin myös edesauttaa opettamalla oppilaita kriittisyyteen tarkastella luonnollisilta näyttäviä malleja, sekä avata lapsen kehitystasolle sopivalla tavalla niitä historiallisia ja sosiaalisia rakenteita, jotka aiheuttavat eriarvoisuutta eri sukupuolten (ja muiden ominaisuuksien) välille.

Kiusaamiseen ja pieneenkin sortoon pitäisi puuttua ajoissa, jottei siitä synny hyväksyttäviä malleja. Kiusaamista ehkäisevään materiaaliin olisi myös hyvä sisällyttää lähtökohtaisesti näkemys, tieto ja ymmärrys trans- ja homofobian (kuten myös rasismin ja ableismin yms.) osasta kiusaamisessa (Riley ym. 2013, 656).

Kiusaamista pitäisi myös tarkastella institutionaalisena sosiaalisessa ja kulttuurisessa todellisuudessa rakentuneena ongelmana eikä vain yksilöiden syynä. Niin kauan, kun kiusaamistilanteissa tarkastellaan vain kiusaajia ja kiusattuja yksilönä, on vaikeaa tarttua normeihin, jotka vaikuttavat kiusaamisen taustalla laajemmin (kuten tietynlainen käsitys poikkeavuudesta tai yhteiskunnassa luonnolliset mallit sukupuolista ym.) (tukeutuu Gillander Gådin ym. 2013, 65).

Jos koulussa esimerkiksi suvaitaan seksuaalisesti häiritsevää käytöstä, väkivaltaa ja vastuun välttämistä vain sillä verukkeella että ”pojat ovat poikia” ei koulu voi olla turvallinen paikka tytöille eikä normista poikkeaville pojille tai muille. Mallien ollessa toisten loukkaamiseen ja vastuun välttämiseen kannustavia, on kuitenkin edes olettaa, että pojat pärjäisivät koulussa ja oppisivat ottamaan vastuuta elämästään. Huonon miesmallin lisäksi tämä opettaa muita kuin matchoilevia poikia alistetun rooliin, mikä ei myöskään ole kovin kannustavaa, eikä varmasti lisää uskallusta raportoida itseen tai tosiin kohdistuneesta seksuaalisesta häirinnästä/ahdistelusta/hyväksikäytöstä. Meetoo-kampanjan myötä paljastui, että seksuaalisen häirinnän kokeminen on enemmän normi kuin poikkeus, eikä normi tule muuttumaan, jos koulussa ei opeteta sen olevan väärin.

Jos joku esittää stereotyyppisen tai sortavan väitteen, voi henkilön kanssa keskustella siitä, mihin ajatus pohjautuu. Näin ollen oppilaslähtöisesti voisi pyrkiä myös edesauttamaan oppilaita tiedostamaan omat käsityksensä ja saada heidät oivaltamaan, miksi heidän ajatuksissaan erilaisuus olisi syrjittävä piirre tai tytöt eivät voisi tehdä jotakin ja pojat jotakin muuta – tai miksi olisi väärin haluta olla jotakin muuta kuin tyttö tai poika. Opettajien tiedostaessa omat stereotyyppiset ajattelutapansa, on heillä enemmän keinoja myös auttaa oppilaita tiedostamaan ja kyseenalaistamaan niitä. Kiusaamisen ja sen taustalla vaikuttavien normaalistavien tekijöiden ymmärtäminen auttaa myös muuttamaan toimintakulttuuria koko koulun tasolla, mitä yksilötarkastelu ei samalla tavoin soisi.

Koulun ilmapiiri rajoittaa tai kannustaa oppilaita esittämään mielipiteitään ja osallistumaan kriittiseen keskusteluun (Lehtonen 2003, 121). Avoimuus lisää uskallusta ja avoimuutta (Lehtonen 2003, 200–201). Opettajilla on avainasema ilmapiirin luomisessa ja normatiivisten mallien haastamisessa. Haastamisella en tarkoita negatiivista palautetta normatiivisia mielipiteitä kohtaan tai perinteisten mallien sortamista. Tarkoitan erilaisten mahdollisuuksien esiin tuomista ja ajattelun

aktivoimista myös perinteisten mallien ulkopuolelle. Tällaisten pedagogisten lähestymistapojen luomisen tueksi on myös helppolukuista, tähän tarkoitukseen tehtyä kirjallisuutta<sup>19</sup>, johon opettajat voivat työssään tukeutua. Useimmiten ihmisten olettavat heteronormatiiviset ja toiseuttavat kommentit saattavat johtua pelkästä ajattelemattomuudesta, ja siitä etteivät he tiedosta heteronormin vaikutusta. Tästä syystä on hyvä tuoda heteronormi tiedostetuksi arjen tilanteissa, joissa siihen pystyy kiinnittämään huomion. Tätä varten opettajan olisi kuitenkin ensin opittava itse tiedostamaan heteronormatiivisuus arjessa. (tukeutuu: Kipilä 2011.)

Koska opettaja luo turvallisen ilmaisun rajoja, tulisi opettajan nähdä oppilaat seksuaalisesti ja sukupuolisesti moninaisina ihmisinä. Jos ei kykene näkemään moninaisuutta alati läsnäolevana asiana, ei voi lisätä tietoisuutta tai nähdä tai kuulla oppilaita heidän ansaitsemallaan tavalla. Sillä Kipilän (2011) sanoin ”sille, mitä ei näe, ei voi antaa lupaa”. Pelkän tiedon levittämisen sijasta pitäisikin käsitellä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta huomioiden sen osana jokaisen henkilökohtaista kasvua, kehitystä, ja yhteiskuntaa, tarkastellen opettajana myös omia asenteitaan ja suhteitaan siihen. Pelkkä tiedon levitys on turhaa, jos se ei kytkeydy tosielämään, eikä sen läsnäoloa arjessa tiedosteta. Keskeisintä olisi siis lähteä opiskelijoiden omista asenteista ja lähtökohdista, tukien heidän kasvuprosessiaan. (Kipilä 2011, 263–267.)

Opettajien pitäisi olla valmiita kohtaamaan ja kunnioittamaan oppilaitaan ihmisinä, sillä turvallinen, kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri muotoutuu sekä oman että muiden (kts. Lehtonen 2003, 121; Tuovinen ym.<sup>20</sup> 2011, 109–120) tutkimusten perusteella opettajien myötä, jotka ovat valmiita henkilökohtaiseen arvostavaan kohtaamiseen (tukeutuu myös: Nissinen 2011a, 31). Vaikka ei pitäisi jäädä sukupuolivähemmistön edustajan harteille toimia aina muiden opettajana, ei ole opettajan häpeää, jos hän ei etukäteen tiedä aivan kaikkea. Tärkeämpää on halu

---

<sup>19</sup> Esimerkkejä tällaisesta kirjallisuudesta: Laukkanen ym. (toim.) 2018: *Feministisen pedagogian ABC*; Tuovinen ym. (toim.) 2011: *Saanko olla totta*; Opetushallitus 2015: *Tasa-arvotyö on taitolaji*; Seta ry 2016: *Opitaan yhdessä! Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus – opas opettajille*; Seta ry 2013: *Älä oleta – Normit nurin! Normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuudesta, syrjinnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma itsensä*.

<sup>20</sup> Kokemushaastattelu, jossa haastateltavan pseudonyymi on Aukust. Haastattelun on yksi tarinoista kokoelmateoksessa *Saanko olla totta – Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus* (toim. Tuovinen ym. 2011). Tarina perustuu Olli Stålströmin tekemään haastatteluun.

etsiä tietoa, ja ottaa oppilas vastaan omana itsenään niputtamatta omien oletusten perusteella johonkin valmiiseen lokeroon. On myös muistettava, että sukupuolisuus ja sen mahdollisesti aiheuttavat vaikeudet (esim. kiusaamistilanteissa), eivät ole tyhjiössä vaikuttavia tekijöitä. Tulisi pyrkiä suhtautumaan kunkin lapsen ja nuoren kohdalla hänen kokonaisvaltaiseen tilanteeseensa, kuitenkin tekemättä liian helposti johtopäätöksiä oppilasta itseään aidosti kuuntelematta.

Ennen kaikkea tärkeintä olisi oppia näkemään ja kohtelemaan lapsia/nuoria ihmisinä ja tiedostamaan omat ennakko-oletukset, jotka vaikuttavat kohtaamisiin. Ihmissyyteen kuuluvat virheet, liian nopeaan tehdyt oletukset, ympäristöstä sisäistetyt normit ja toimintatavat sekä kokemusmaailmojen erilaisuus. Kaikkia alati tyydyttävään täydellisyyteen on mahdottomuus päästä, mutta on tärkeää tiedostaa ja olla valmis myöntämään omat virheet ja oletukset, sekä yrittää ajatella asioita myös toisen näkökulmasta. Aikuisina, kasvatustieteen asiantuntijoina ja ammattilaisina meillä tulisi olla kyvykkyyttä siihen.



## Lähteet

- Braidotti, R. (2011). *Nomadic Subjects. Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Second edition. New York: Columbia University Press.
- Brunila, K. & Ikävalko, E. (2012). Vallan tunnistaminen siihen lamaantumatta: näkökulmia diskursiivis-dekonstruktiiiviseen lukutapaan. *Politiikka*. 54, (4). (285–301).
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1990a). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1990b). *Hankala sukupuoli*. (Suom.) T. Pulkkinen & L-M. Rossi. (alkup.) *Gender Trouble*. (2. Painos). Helsinki: Gaudeamus.
- Davidson, M. (2007). Seeking refuge under the umbrella: Inclusion, exclusion, and organizing within the category transgender. *Sexuality Research & Social Policy*. 4, (4). (60–80).
- Fahlgren, S., Johansson, A. & Mulinari, D. (2011). Introduction: Challenging Normalization Processes in a Neoliberal Welfare State. Teoksessa: *Normalization and "Outsiderhood" – Feminist Readings of a Neoliberal Welfare State*. Bentham Science Publishers. (2–16).
- Foley, J. T. (2016). Including transgender students in school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 87, (3). (5–8).
- Foucault, M. (1994). *Power. Essential works of Foucault 1954–1984*. (toim.) J.M. Faubion. (Osa 3). New York: The New Press.
- Foucault, M. (1998). *Seksuaalisuuden historia*. (suom.) K. Sivenius. (alkup.) *Histoire de la sexualité*. Tampere. (2. painos). Gaudeamus.
- Foucault, M. (1975). *Tarkkailla ja rangaista*. (suom.) E. Nivanka. (alkup.) *Surveiller et punir*. Keuruu: Otava.
- Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia*. (suom.) T. Kilpeläinen. (alkup.) *L'archéologie du savoir*. Tampere: Vastapaino.
- Gillander Gådin, K., Weiner, G. & Ahlgren, C. (2013). School Health Promotion to Increase Empowerment, Gender Equality and Pupil Participation: A Focus Group Study of a Swedish Elementary School Initiative. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 57, (1). (54–70).

- Giroux, H. A & Penna, A. N. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory and Research in Social Education*. (12:1). College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies. (21–42).
- Hernández, M. R. N., Gonzáles, P. I. R. & Sánchez, S. V. (2013). Gender and Constructs from the Hidden Curriculum. *Creative Education*. 4, (12B). (89–92).
- Holma, J., Järvenpää, V. & Tervonen, K. (2017). *Näkymätön sukupuoli – ei-binäärisiä ihmisiä*. Helsinki: Into-kustannus.
- Huuska, M. (2011). Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa: (toim.) L. Tuovinen, O. Ståhlström, J. Nissinen & J. Hentilä. *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. (222–259).
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: (toim.) J. Ruusuvuori & L. Tiittula. *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. (189–222).
- Ikävalko, E. & Kantola, J. (2017). Feminist resistance and resistance to feminism in gender equality planning in Finland. *European Journal of Women's Studies*. 24, (3). (233–248).
- Jauhiainen, A. (2009). Erillinen vai yhteinen koulu? – Yhteiskasvatustutkimuksen sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa: (toim.) H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen. *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino. (101–135).
- Jokinen, A. & Juhila, K. (1993). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa: (toim.) A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. (75-108).
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. (17-47).
- Juhila, K. (1999). Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa: (toim.) A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liik-keessä*. Tampere: Vastapaino. (160-198).
- Jung, J., Ressler J. & Linder, A. (2018). Exploring the Hidden Curriculum in Physical Education. *Advances in Physical Education*. 8, (253–262).
- Juntunen, A. (2016). ”Ettei kävis niinku faijalle” – Nuorten elämänsä ja toimijuus koulutuksellisis- ja ammatillisissa valinnoissa. *Diakonian tutkimus*. 1, (38–62).

- Kamula-Enqvist, E. (2017). Sinun sukupuolesi on minulle totta. Näkökulmia sukupuoleen ja sukupuolen moninaisuuteen lapsuudessa. Pro Gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Helsinki.
- Katiala-Heino, R., Mattila, A., Kärnä, T. & Joutsenniemi, K. (2015). Sukupuoli-identiteetin diagnosoiminen. Teema: Katsaus: Transsukupuolisuus. *Duodecim*. 131, (367–71).
- Kearns, L., Mitton-Kükner, J. & Tompkins, J. (2017). Transphobia and cisgender privilege: Pre-service teachers recognizing and challenging gender rigidity in schools. *Canadian Journal of Education*. 40, (1). (1–27).
- Kipilä, J. (2011). Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa: (toim.) L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä. *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. (260–270).
- Kurki, T. (2018). Luento kurssilla: Valta, diskurssit ja erot – tarkastelussa eriarvoisuus kasvatuksessa ja koulutuksessa. (20.9.2018). Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Kuusela, M-M. (2016). Koulu ja seksuaalikasvatus sateenkaaren väreissä. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.
- Lahelma, E. (2009). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa: (toim.) H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen. *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino. (136–156).
- A. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Eloheimo, H. Ojala, T. Saresma. (2018). *Feministisen pedagogiikan ABC. Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa*. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 31. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lempiäinen, K. (2003). *Sosiologian sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Martin, K. A. (1998). Becoming a Gendered Body: Practices of Preschools. *American Sociological Review*. 63, (4). (494–511).
- Meyer, E. J., Tilland-Stafford, A., Airton, L. (2016). Transgender and gender-creative students in PK-12 schools: What we can learn from their teachers. *Teachers College Record*. 118, (8). (1–50).

- Niemi, A-M. (2018). Kvalitatiivinen tutkimusote 2. Harjoitusryhmä. Kevätlukukausi. Yleisen ja aikuiskasvatustieteen maisteriopinnot. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Nissinen, J. (2011a). Luottamuksen rakentuminen moninaisuutta kunnioittaen. Teoksessa: (toim.) L. Tuovinen, O. Ståhlström, J. Nissinen & J. Hentilä. *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. (11–32).
- Nissinen, L. (2011b). Myötäeläminen ja voimavarat. Teoksessa: (toim.) L. Tuovinen, O. Ståhlström, J. Nissinen & J. Hentilä. *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. (149–171).
- OECD. (2015). Programme for International Student Assessment. Results by Country 2015: Equity – Boys vs Girls. (Viitattu 25.10.2018). <http://www.oecd.org/pisa/>.
- OECD. (2019). A. Schleicher. PISA 2018 – Insights and Interpretations. (Viitattu 3.12.2019). <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkessä olevaa: Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa: (toim.) H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen. *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino. (13–38).
- Opetushallitus. (2015). L. Jääskeläinen, J. Hautakorpi, H. Onwel-Huma, H. Niittymäki, A. Pirttijärvi, M. Lempinen & V. Kajander. *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. (2. muutettu painos). Tampere. 5, Oppaat ja käsikirjat.
- Palmu, T. (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Yliopistopaino.
- Patricia, A. & Jacobs, D.S.C. (1969). Structural Abnormalities of the Sex Chromosomes. *British Medical Bulletin*. 25, (1). (94–98).
- Pihlaja, H. (2016). ”En tiennyt, että en voi tykätä Heidistä, koska olen itsekin tyttö. Omasta mielestäni olin poika ja halusin olla Heidin poikakaveri.” *Transsukupuolisuuden ja sukupuoliroolien kuvaus Marja Björkin romaanissa Poika*. Kandidaatin tutkielma. Yleinen ja aikuiskasvatustiede. Käyttäytymistieteiden laitos. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- POPS. (1994). Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- POPS. (2004). Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

- POPS. (2014). Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet. (4. Painos). 96, Helsinki.
- Rastas, A. (2005). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa: (toim.) J. Ruusu-  
vuori & L. Tiittula. *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. (78–102).
- Raunio, S. (2016). Keskustelua väkivallasta. Feministinen etnografia yläkoulussa. Pro  
Gradu tutkielma. Yleinen ja aikuiskasvatustiede. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.  
Käyttäytymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto.
- Riitaola, A-L. (2013). Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitel-  
mista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Tutkimuksia 346. Väitöskirja. Helsingin  
yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Helsinki.
- Riley, E. A., Sitharthan, G., Clemson, L., & Diamond, M. (2013). Recognising the needs  
of gender-variant children and their parents. *Sex Education*, 13, (6). (644–659).
- Ronkainen, S. (1999). *Ajan ja paikan merkitsemät – Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*.  
Tampere: Gaudeamus.
- Rossi, L-M. (2015). Heteronormatiivisuus. Käsitteen elämää ja kummastelua. Teok-  
sessa: *Muuttuva sukupuoli. Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa*. Helsinki: Gau-  
deamus. HYY yhtymä. (15–27).
- Rossi, L-M. (2003). *Heterotehdas. Televisiomainonta sukupuolituotantona*. Helsinki:  
Gaudeamus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa:  
*Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. (22–56).
- Salo, L. (2018). Moninaisten sukupuoli-identiteettien rakentuminen lapsuuden ja nuor-  
ruuden kasvuympäristöissä. Pro Gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteelli-  
nen tiedekunta. Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma. Helsinki.
- Sauntson, H. (2012). *Approaches to Gender and Spoken Classroom Discourse*. New  
York: Palgrave Macmillan.
- Seta ry. (2016). *Opitaan yhdessä! Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moni-  
naisuus. Opas opettajille*.
- Seta ry. (2013). *Älä oletta – Normit nurin! Normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuudesta,  
syrynnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma itsensä*. Seta-julkaisuja 22.
- Seta ry. (2018a). Sukupuolen moninaisuus. (Viitattu 29.10.2018). [https://seta.fi/sateen-  
kaaritieto/sukupuolen-moninaisuus/](https://seta.fi/sateen-<br/>kaaritieto/sukupuolen-moninaisuus/).

Seta ry. (2018b). Sukupuolineutraalissa ja sukupuolitietoisessa kasvatuksessa on eroa. (Viitattu 1.10.2019). <https://seta.fi/2018/09/26/sukupuolineutraalissa-ja-sukupuolitietoisessa-kasvatuksessa-on-eroa/>.

Sovič, A. & Hus, V. (2015). Gender stereotype analysis of the textbooks for young learners. *Procedia – Social and Behavioral Science*. 186, (495–501).

Squire, C. (2008). Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa: (toim.) M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou. *Doing narrative research*. Lontoo: SAGE Publications. (41-63).

Suoninen, E. (1993). Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa: (toim.) A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. (48–74).

Tainio, L. (2013). Dikotomisesta transsukupuolisuudesta queeriin transgenderiin? Paradigmamuutoksen mahdollisuus lääketieteen tavassa käsitteellistää trans\*kokemusta. *SQS Suomen Queer-tutkimuksen seuran lehti*. 1–2, (18–29).

Tainio, L. (2009). Puhuttelu luokkahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa: (toim.) H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen. *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino. (157–186).

L. Tuovinen, O. Ståhlström, J. Nissinen & J. Hentilä. (toim.) (2011). *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus.

L. Tuovinen, O. Ståhlström, J. Nissinen & J. Hentilä. (toim.) (2011). ”Aukust”. *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. (109–120).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteellisen tutkimuksen periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki.

Trans-tukipiste. (2018). Tietoa sukupuolesta: Transsukupuolisuus. (Viitattu: 25.10.2018). <http://transtukipiste.fi/tietoa-sukupuolesta/>. & <http://transtukipiste.fi/transsukupuolisuus/>.

Underwood, M. K. (2004). Gender and Peer Relations: Are the Two Gender Cultures Really All That Different? Teoksessa: (toim.) J.B. Kubermidts & K.A. Dodge. *Children's Peer relations: From development to intervention*. American Psychological Association. (21–36).

Yasin, M. S. M., Hamid, B. A., Othman, Z., Bakar, K. A., Hashim, F. & Mohti, A. (2012). A Visual Analysis a Malaysian English School Textbook: Gender Matters. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 69, (1871–1880).

## **Liitteet**



## LIITE 1 – Haastattelukutsu

### Haussa tutkimushenkilöitä Pro Gradu -tutkielmaan

Olen Henrietta Pihlaja ja opiskelen yleistä ja aikuiskasvatustiedettä Helsingin yliopistossa. Teen Pro Gradu tutkielmani epänormatiivisen sukupuoli-identiteetin omaavien koulukokemuksista ja tarvitsisin sen toteuttamista varten haastateltavia. Pyrkimyksenäni on tutkimuksen myötä saada sukupuolen marginaaliryhmän ääni kuuluviin koulutuksen kehittämistyön avuksi. Tämä olisi erittäin tärkeää, sillä uskon, että ilman todellisten tarinoinen kuulemista koulutusta ei voida koskaan kehittää sellaiseksi, mikä ottaisi tarpeeksi hyvin huomioon sukupuolen moninaisuuden.

Tutkimustani varten tarvitsisin haastateltavaksi 8–12 trans- tai muunsukupuolista henkilöä. Toteutan haastattelut lokakuun aikana ja niihin on syytä varata 1–3 tuntia aikaa (omasta puheliaisuudestanne riippuen). Haastattelu tulee olemaan avoin ja elämäkerrallinen, jolla pyrin siihen, että kertomukset olisivat mahdollisimman aitoja. Toisinsanoen annan haastateltavien vapaasti kertoa koulukokemuksistaan ilman valmiiksi laadittuja tarkkoja kysymyksiä, mutta saattaen esittää tarkentavia kysymyksiä haastattelun aikana.

Tahdon toteuttaa haastattelutilanteen tutkimusjoukkoni mukavuutta ja turvallisuutta kunnioittaen: jokainen saa itse päättää valenimen, jota haluaa tutkimuksessa itsestään käytettävän ja vaikuttaa siihen, missä haastattelu tehdään. Jokaisella on myös oikeus missä tahansa haastattelun vaiheessa keskeyttää haastattelu, olla vastaamatta kysymyksiin ja olla kertomatta asioita, joiden kertomisen kokee liian epämukavaksi. Haastateltavalla on myös oikeus ilmaista, mikäli jokin hänen haastattelussa kertomansa asia on sellainen, jota ei tahdo tutkimuksessa käytettävän. Aion antaa haastateltavilleni mahdollisuuden lukea haastatteluidensa pohjalta tekemääni analyysiä ennen tutkielman palauttamista, mikäli haastateltava niin toivoo. Itse tutkijana pyrin valitsemaan lainaukset tutkielmaani niin, ettei niitä pysty yhdistämään todelliseen henkilöön.

Mikäli koet sopivasi kohderyhmään ja tahdot kertoa tarinasi tutkimuksen- ja koulutuksen kehittämisen hyväksi, ilmoita se minulle! Saa myös esittää lisäkysymyksiä ennen lupautumista haastatteluun. 😊 Aihetta ei ole vielä tutkittu tarpeeksi, joten apunne on kullanarvoista.

**Yhteydenotot 10.10. mennessä osoitteeseen:**

**[Henrietta.pihlaja@helsinki.fi](mailto:Henrietta.pihlaja@helsinki.fi)**



LIITE 2 – Aikajanapohja haastatteluiden tueksi

ESKARI	1. LK	2. LK	3. LK	4. LK	5. LK	6. LK	7. LK	8. LK	9. LK	perusk:n	jälkeinen	koulutus
--------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	----------	-----------	----------

## LIITE 3 – Kysymyspohja haastatteluiden tueksi

### Taustatiedot:

- Nimi
- Ikä
- Valenimitoive (jos on)
- Sukupuoli-identiteetti
- Missä kävit koulut

### Herättelyksi:

Piirrä jana kouluajastasi – sitä en käytä haastattelussa, se on sinulle itsellesi avuksi ja herättelemään ajatuksia – ota aikasi, saat piirtää ja kirjoittaa, mutta pääosin ainakin selaista tunnekkyyttä.

### Haastattelun tueksi:

- Aloita vaikka kertomaan ihan kronologisesti, ensin ekaluokasta tai eskarista jos muistat **(TÄMÄ ENSIMMÄINEN KYSYMYS KAIKILLE)**
- Miltä tuntui aloittaa koulu ja olla koulussa pienenä?
- Entä teininä?
- Mikä koulussa oli kivaa?
- Mikä tyhmää?
- Mitä koulussa tehtiin?
- Onko erityisiä oppitunteja, hetkiä tai oppiaineita jäänyt mieleen?
- Entä opettajat? Lemppareita, inhokkeja? Miksi?
- Ihmissuhteet koulussa?
- Kannustiko tai lannistiko joku erityisesti? Henkilökunnasta? Toimintatavoista? Koulumiljööstä? Kavereista?
- Tuntuiko jokin erityisen helpolta tai vaikealta?
- Jännittikö jokin kouluaihana?
- Miltä siirtymävaiheet kouluasteelta toiselle tuntui?
- Oliko jokin koulussa outoa?
- Innostavaa?
- Lannistavaa?
- Onko kouluaikea vaikuttanut siihen, mitä olet nyt ja millä tavalla?
- Merkityksellisintä koulussa?
- Missä vaiheessa aloit miettiä omaa Sukupuoli-identiteettiä? Näkyikö se kouluaihana jotenkin?

### Kaikille:

- Mitä muuttaisit kouluajoissasi jos voisit?
- Terkkuja opeillesi (anonyymi mahdollisuus sanoa mitä tahansa, ei mene opeillesi)
- Mitä tahtoisit sanoa koulutussuunnittelijoille?
- Mistä olisi mielestäsi hyvä tehdä lisää tutkimusta?

### Lopuksi:

Haluatko litteroidun haastattelun?

Haluatko lukea analyysiä, kun sitä on tehty?

Jos tulee mitä tahansa kysyttävää, haluat vetäytyä jne. voi aina laittaa minulle viestiä.

Lähetän sitten valmiin gradun kaikille osallistuneille.

Haluatko kysyä minulta jotakin?

## LIITE 4 – Litterointimerkit

<i>Kursivoitu teksti</i>	Puhuttua tai muuten ilmaistua asiaa.
H:	haastattelijan puheenvuoro
NIMI:	Haastateltavan puheenvuoro, merkitty kunkin haastateltavan pseudonyymillä
((tuplasulut))	Sulkujen sisään jäänyt teksti merkitsee ei-verbaalista ilmaisua kesken puheen.
[hakasulut]	Sulkujen sisälle jäänyt teksti merkitsee asiaa, jota ei ole sanottu juuri kyseisessä katkelmassa ääneen, mutta joka on tärkeä tuoda ilmi, jotta lukija ymmärtäisi mistä on kyse.
(H:tekstiä)	Haastattelijan antama minimipalaute kesken haastateltavan puheenvuoron.
”lainausmerkit”	lainausmerkkien sisään jäänyt osuus puheesta on sanottu selkeästi muunnetulla äänellä esimerkiksi haastateltavan imitoidessa toista henkilöä
--	Peräkkäin olevat ajatusviivat tarkoittavat poistettua tekstipätkää puheenvuoron alussa, lopussa tai keskellä. Poistetut kohdat ovat poikenneet puhuttavasta aiheesta ja ratkaisu on tehty puheenvuoron tiivistämiseksi ja selkeyttämiseksi.
TIKKUKIRJAIMET	Isoilla kirjaimilla kirjoitetut sanat merkitsevät erittäin painokkaasti sanottuja asioita.
!	Huutomerkkiä edeltävä ilmaus on sanottu huutaen tai erittäin kovaan ääneen.
?	Ennen kysymysmerkkiä ilmaistu asia on ilmaistu kysyvällä äänensävyllä.
.	Kesken epätäydellisen virkkeen piste merkitsee taukoa puheessa
-	Keskellä sanaa tai sanan lopussa tavuviiva merkitsee katkoksia sanan lausunnassa
Hh	Kuuluva ilmavirta kesken puheen esimerkiksi huokaistessa, sisään- tai uloshengittäessä.